



Universidad  
de Alcalá

# **METODOLOGÍAS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS**

## **METHODOLOGIES AND APPROACHES IN TEACHING SFL TO CHILDREN**

**Máster Universitario en Formación de Profesores de  
Español**

**Presentado por:**

**D<sup>a</sup> LORENA TOLEDO DE LA TORRE**

**Dirigido por:**

**Dra. D<sup>a</sup> PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN**

**Dra. D<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**

**Alcalá de Henares, a 9 de septiembre de 2022**

D<sup>a</sup> Patricia Fernández Martín y D<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Del Carmen Fernández López

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado *Metodologías y enfoques en la enseñanza de ELE a niños*, ha sido realizado bajo nuestra dirección por la alumna D<sup>a</sup> Lorena Toledo de la Torre

Alcalá de Henares, a 9 de septiembre de 2022

Firmado:

*Patricia Fernández Martín*



**RESUMEN**

El objetivo de este trabajo ofrecer a los profesores de español una serie de conocimientos acerca de las diferentes metodologías y enfoques más propicios para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera a niños. Para ello, se exponen las teorías más relevantes sobre la adquisición de la lengua materna que han influido en las metodologías de enseñanza de lenguas y las teorías o conceptos del aprendizaje que dieron lugar a los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de LE/L2. Después, procederemos a explicar la era postmétodos en la que nos encontramos. Una vez hecho esto, nos centraremos en nuestro estado de la cuestión: Metodologías y enfoques de la enseñanza de ELE a niños. Tras ello, el trabajo termina con una serie de conclusiones a las que nos ha llevado nuestra investigación, seguidas de la bibliografía consultada.

**PALABRAS CLAVE:** metodologías, enfoques, teorías de adquisición, teorías del aprendizaje, ELEN, adultos, niños, profesor, aula.

ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	<b>7</b>
2.1	Objetivo general .....	7
2.2	Objetivos específicos .....	8
<b>3</b>	<b>TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA O PRIMERA LENGUA</b>	<b>8</b>
3.1	Teorías conductistas .....	8
3.2	Teoría mentalista o innatista.....	10
3.3	Teorías constructivistas o cognitivistas .....	11
3.3.1	Piaget.....	11
3.3.2	Vygotsky .....	14
3.3.3	Luria .....	15
3.3.4	Bruner.....	15
<b>4</b>	<b>TEORÍAS O CONCEPTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/SEGUNDAS</b>	<b>16</b>
4.1	Teoría del procesamiento del <i>input</i> .....	16
4.2	Teoría del monitor de Krashen .....	18
4.3	Hipótesis de la interacción.....	19
4.4	Negociación del significado .....	20
4.5	Teoría de los esquemas.....	20
4.6	Aprendizaje significativo.....	21
<b>5</b>	<b>ERA POSTMÉTODOS</b>	<b>22</b>
<b>6</b>	<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN: METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS</b>	<b>24</b>
6.1	Diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de ELE a niños y a adultos ....	25
6.2	Enfoques didácticos en ELEN.....	26

6.2.1	Enfoque natural .....	27
6.2.2	Modelo de respuesta física total .....	28
6.2.3	Modelo de respuesta física total - contando cuentos.....	30
6.2.4	Enfoque comunicativo.....	30
6.2.5	Enfoque por tareas.....	32
6.2.6	El aprendizaje basado en proyectos .....	32
6.2.7	El trabajo por rincones .....	35
6.2.8	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)...	38
6.3	Gestión del aula con niños.....	40
6.3.1	La planificación de la clase .....	40
6.3.2	Disposición del aula .....	41
6.3.3	La disciplina en el aula.....	41
6.3.4	Los premios y las recompensas en el aula.....	42
6.3.5	El uso de rutinas en el aula.....	42
6.4	El papel del profesor en la enseñanza de ELEN.....	43
6.5	Otros factores que influyen en el aprendizaje de ELEN .....	45
6.5.1	Factores cognitivos o variables cognitivas.....	45
6.5.2	Aspectos afectivos o variables afectivas .....	48
6.5.3	Factor estado físico.....	50
6.6	Actividades, materiales y dinámicas de aula .....	50
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Máster se pretende ofrecer a los profesores de español una serie de conocimientos acerca de las diferentes metodologías y enfoques más propicios para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera a niños.

Se ha decidido realizar esta propuesta debido a que, en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, se ha visto que existen varias cuestiones que pueden influir en la labor del profesor, una de ellas es el factor edad en el aprendizaje, lo que nos ha llevado a las siguientes preguntas: ¿Los niños y los adultos aprenden de manera diferente? ¿Qué diferencias hay entre el aula de ELE a niños y la de adultos? ¿Se deben aplicar las mismas metodologías y enfoques para todos ellos? ¿Qué conocimientos, formación y cualidades debe tener un profesor de ELE a niños? ¿Qué características debe tener la gestión del aula con niños? ¿Qué factores influyen en el aprendizaje de los niños? ¿Existe algún documento de referencia para la enseñanza a niños como sí ocurre en la enseñanza a adultos? Por tanto, en los siguientes apartados trataremos de darles respuesta.

Antes, no obstante, cabe tener en cuenta algo fundamental: actualmente no disponemos de ningún documento de referencia para la enseñanza a niños como sí ocurre en la enseñanza a adultos: el Marco común europeo de referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), a excepción del volumen complementario del MCER, publicado por el Consejo de Europa en 2018 en inglés y en francés «con el título de *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assesment. Companion volumen with new descriptors* y *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, respectivamente» (Consejo de Europa, 2020: 5), donde se recopilaron descriptores para jóvenes aprendientes y se clasificaron en los dos principales tramos de edad (de 7 a 10 años y de 11 a 15 años) (Consejo de Europa, 2020: 30).

Como indica el Consejo de Europa (2020: 276),

este proyecto reúne una colección representativa de los descriptores del PEL para aprendientes jóvenes de varios estados miembros del Consejo de Europa a partir de los materiales extraídos de modelos oficiales del banco de PEL del Consejo de Europa y/o procedentes de muestras alojadas en el sitio web del Consejo de Europa, junto con los descriptores de evaluación para aprendientes jóvenes proporcionados por Cambridge Assesment English (Consejo de Europa, 2020: 276).

Sin embargo, lo que contiene este documento, en todo caso, es insuficiente. Por tanto, esa ausencia de un MCER de niños, por así decirlo, es otra excelente excusa para trabajar, precisamente, ELEN.

Por otra parte, en cuanto a la metodología utilizada en la elaboración del TFM, se fundamenta, por un lado, en la consulta de libros sobre la adquisición del español como lengua materna y como lengua extranjera, por otro lado, en la consulta de libros y artículos más relevantes en la enseñanza de ELE a niños, queriendo destacar los trabajos de Sonia Eusebio Hermira que nos han servido de guía durante todo el proceso de elaboración del TFM.

Respecto a la estructura de nuestro trabajo, se ha dividido en las siguientes partes:

En primer lugar, se presentan los objetivos generales y específicos planteados (apartados 2.1, 2.2). Posteriormente, se exponen las teorías más relevantes sobre la adquisición de la lengua materna o primera lengua que han influido en las metodologías de enseñanza de lenguas (apartado 3) y, a continuación, las teorías o conceptos del aprendizaje que dieron lugar a los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de LE/L2 (apartado 4). Después, procederemos a explicar la era postmétodos en la que nos encontramos (apartado 5). Una vez hecho esto, nos centraremos en nuestro estado de la cuestión: Metodologías y enfoques de la enseñanza de ELE a niños (apartado 6). Por ello, en un primer apartado analizaremos las diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de niños y adultos para saber cómo gestionar el aula de ELEN (apartado 6.1). Posteriormente, pasaremos a describir las metodologías y enfoques más utilizados en las clases de niños (apartado 6.2). Luego, nos centraremos en los aspectos más relevantes que intervienen en el aula y ayudan en sus procedimientos, como la gestión del aula (apartado 6.3), el papel del profesor (apartado 6.4) y los factores que influyen en el aprendizaje (apartado 6.5). Por otra parte, veremos cómo tienen que ser las actividades, los materiales y las dinámicas de aula (apartado 6.6). Tras esto, terminaremos con una serie de conclusiones a las que nos ha llevado nuestra investigación, seguidas de la bibliografía consultada.

## 2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

### 2.1 Objetivo general

1. Ofrecer a los profesores de español conocimientos sobre las diferentes metodologías y enfoques más propicios para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera a niños (Apartado 6.2).

## 2.2 Objetivos específicos

2. Dar a conocer las teorías de adquisición del lenguaje (Apartado 3).
3. Dar a conocer las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Apartado 4).
4. Diferenciar el aprendizaje en niños y en adultos (Apartado 6.1).
5. Aprender técnicas para gestionar el aula de niños (apartado 6.3).
6. Entender el papel del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje (apartado 6.4).
7. Ser consciente de la importancia de los factores que influyen en el aprendizaje de ELE a niños (apartado 6.5).
8. Analizar, seleccionar y diseñar actividades para la enseñanza de ELE a niños (apartado 6.6).

## 3 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA O PRIMERA LENGUA

En este apartado, recuérdese, se pretende mostrar un repaso de las teorías más relevantes sobre la adquisición de la lengua materna o primera lengua que han influido en las metodologías de enseñanza de lenguas. Para lograr este objetivo, comenzamos explicando las teorías conductistas (apartado 3.1). Posteriormente, la teoría mentalista o innatista (apartado 3.2) y, finalmente, veremos las teorías constructivistas o cognitivistas (apartado 3.3). Para tal revisión nos hemos basado en Hernández Pina (1990).

### 3.1 Teorías conductistas

Como dice Hernández Pina (1990: 8), «el conductismo se desarrolló como oposición a la escuela del estructuralismo y al funcionalismo de William James y el Grupo de Chicago». Además, «intenta convertir la psicología en una ciencia objetiva. Como precursores de esta teoría están McKeen Cattell y a William McDougall. En Rusia surgió un objetivismo aún más radical con Sechenov, seguido por Pavlov y Bekhterw» (Hernández Pina, 1990: 8).

En términos generales, «los conductistas solo admitían los hechos que se podían observar objetivamente» (Hernández Pina, 1990: 9). Uno de los defensores de esta teoría fue Watson, quien aseguró que «las palabras son meras respuestas verbales: cuando estamos pensando, estamos en realidad hablando para nosotros mismos» (Hernández Pina, 1990: 9). Además, Watson ve las emociones como «una respuesta glandular, y todo el comportamiento podría ser explicado por la fórmula de estímulo-respuesta» (Hernández Pina, 1990: 9).



Skinner, por su parte, en el año 1957, «trata de explicar el comportamiento en términos de estímulo y respuesta», pero añade la idea de recompensa a las premisas básicas del conductismo (Hernández Pina, 1990: 10).

Además, Hernández Pina (1990: 10) comenta que

Skinner defendió que todo comportamiento verbal supone la intervención de dos personas: un hablante y un oyente. Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente ofrece un refuerzo o no refuerzo, lo cual lleva consigo que este vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta, o parecida, al mismo o parecido estímulo (Hernández Pina, 1990: 10).

Por otro lado, «Skinner sugiere que una emisión hablada puede surgir de una respuesta *ecoica*, es decir, como una simple repetición imitando los sonidos hechos por los padres u otras personas» (Hernández Pina, 1990: 11; Jalles de Oliveira, 2003: 50).

«Del mismo modo, una respuesta puede ser aprendida como un *mand*, el cual es el resultado de un estímulo de necesidad. Skinner agrupa aquí todas las respuestas que el hablante da a estímulos adversos o internos tales como hambre, dolor, etc.» (Hernández Pina, 1990: 11; Jalles de Oliveira, 2003: 50).

También menciona una especie de respuestas aprendidas, a las que denomina *tacts*, que son respuestas aleatorias a un determinado estímulo (Hernández Pina, 1990: 11).

Además, Skinner cree que «los adultos refuerzan la actuación del repertorio de habla por medio de la atención, aprobación y satisfacción de las necesidades biológicas» (Hernández Pina, 1990: 11; Jalles de Oliveira, 2003: 51).

Finalmente, Skinner habla sobre el pensamiento, «que es una continuación del comportamiento verbal subvocal y que el niño oye mucho lenguaje antes de que empiece a hablar. Por tanto, su vocabulario oído siempre será así mucho mayor que su vocabulario hablado» (Hernández Pina, 1990: 12; Jalles de Oliveira, 2003: 51).

En definitiva, como indica Baralo (2004: 12), la idea básica de la teoría conductista es que

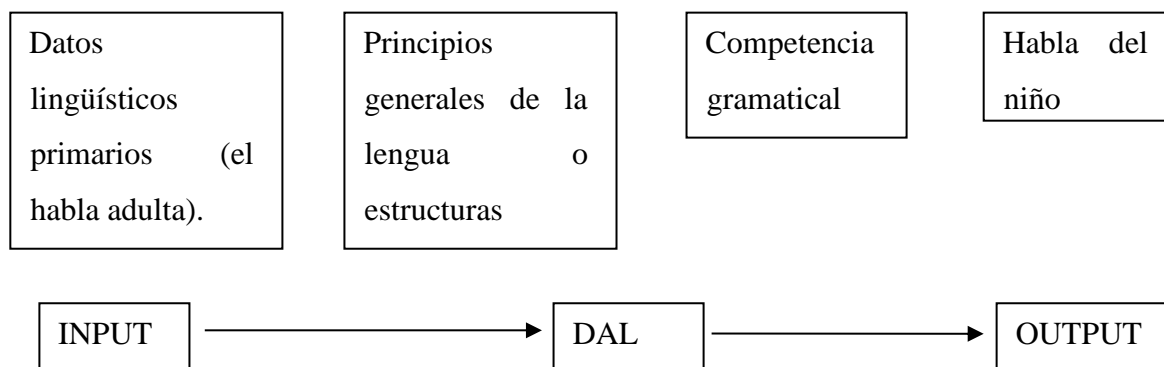
si la respuesta es la correcta, se premia, para lograr un refuerzo positivo, y si la respuesta es incorrecta se «castiga» porque no se satisface la necesidad que servía de estímulo. Es decir, la adquisición de la lengua se explica porque los niños imitan los sonidos y las estructuras lingüísticas que escuchan alrededor y, al imitarlos, reciben el refuerzo positivo a través de una comunicación exitosa, por ejemplo, alabanzas del adulto que le da o hace lo que pide. [...] Todo niño es una *tabula rasa*, que no aporta nada al proceso, y que depende para aprender de los estímulos que reciba del exterior, del medio en el que está inmerso. [...] la cantidad y la calidad de *input* lingüístico [...] serán dos factores de gran efecto y consecuencia en el éxito que cada niño consiga en el aprendizaje de su lengua (Baralo, 2004: 12).

### 3.2 Teoría mentalista o innatista

Uno de los críticos más duros de Skinner y en general de las teorías conductistas fue Noam Chomsky (Hernández Pina, 1990: 17).

Chomsky (1959, en Baralo, 2004: 15) argumenta que «los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica, como ver, andar, etc.». «Para Chomsky, la adquisición del lenguaje es similar. Sin embargo, es necesario que el niño se encuentre en un ambiente con otras personas que le hablen, pero la dotación biológica del niño hará la tarea de apropiación de la lengua de su comunidad» (Baralo, 2004: 15-16). Con base en esta propuesta, «Chomsky ha desarrollado su teoría en contraposición a la teoría conductista, ya que esta no es capaz de dar respuesta al *problema lógico de la adquisición del lenguaje*» (Baralo, 2004: 16). El problema radica en explicar cómo es posible, por un lado, que los niños lleguen a conocer la estructura de su lengua «con del *input* tan pobre y caótico al que están expuestos» (Rodríguez García, 2021: 66).

Además, hay otras preguntas que el conductismo no puede responder, «como el hecho de que las correcciones de los adultos no tengan fuerza ni trascendencia en el aprendizaje de la lengua» (Baralo, 2004: 16) y que todos los niños pasen «por los mismos estadios de adquisición, construyendo las mismas estructuras, y haciendo los mismos tipos de errores» (Baralo, 2004: 18). Como indica Zimny (2014: 2), «Chomsky cuestionó las teorías conductistas explicando la adquisición del lenguaje como un proceso universal, innato y genético que es posible gracias a la Gramática Universal (GU) accesible a través del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)» (en inglés *Language Acquisition Device* o LAD). El DAL es una hipótesis sobre las características de la estructura de la lengua que los niños utilizan progresivamente a medida que maduran (Hernández Pina, 1990: 21), pudiendo ser representado como sigue:



Por otro lado, como indica Hernández Pina (1990: 21),

el DAL sugiere cómo opera el niño, derivando de él hipótesis de la gramática de la lengua de su medio ambiente, este dispositivo interno llevaría al niño a la conclusión de que el plural se forma añadiendo “s” al singular, que para el femenino basta añadir “a” al masculino, etc. De este modo, el niño va acumulando información específica acerca de la estructura de su lengua usando esos principios universales o generales (Hernández Pina, 1990: 21).

Además, al tener la habilidad innata de activar el DAL, el niño es capaz de seleccionar los datos que necesita de los muchos que le rodean. «Si no hay exposición a los datos externos, dicho mecanismo no se pone en funcionamiento» (Hernández Pina, 1990: 21).

Del mismo modo, «hay una tendencia entre los psicolingüistas a interpretar las características innatas del DAL como ‘físicamente’ innatas y localizables en la estructura del cerebro» (Hernández Pina, 1990: 21).

Otra idea importante en la corriente innatista es que existe un periodo crítico en el desarrollo del lenguaje. Esta hipótesis, postulada por Lenneberg (1967), defiende que existe un periodo etario restringido para adquirir el lenguaje. Los expertos más optimistas sostienen que llega hasta la pubertad (Garrote Salazar, 2019: 9).

En definitiva, el innatismo es algo que se da en cierto modo en el niño (Hernández Pina, 1990: 21-22).

### 3.3 Teorías constructivistas o cognitivistas

En este apartado se ofrecen cuatro puntos de vista distintos sobre las teorías constructivistas o cognitivistas: el de Piaget (apartado 3.3.1), el de Vygotski (apartado 3.3.2), el de Luria (apartado 3.3.3) y el de Bruner (apartado 3.3.4).

#### 3.3.1 Piaget

Según Hernández Pina (1990: 36), «Piaget es uno de los máximos representantes del desarrollo cognitivo que existen hoy en día». Para él, el pensamiento es anterior al lenguaje, ya que la fuente en el desarrollo del conocimiento es la acción; donde las acciones iniciales, por medio de la coordinación, forman esquemas que pueden definirse como «una secuencia definida de acciones, tanto físicas como mentales» (Hernández Pina, 1990: 36). Estos esquemas, «a medida que el organismo se desarrolla, sus estructuras cambian a estructuras sensoriomotoras y a estructuras operacionales del pensamiento» (Hernández Pina, 1990: 36).

Además de ese concepto, existen otros dos fundamentales: «la organización y adaptación, que operan en todas las etapas y son comunes al pensamiento a todos los niveles» (Hernández Pina, 1990: 37). «La organización lleva consigo la integración de todos los procesos dentro de un sistema global» (Hernández Pina, 1990: 37). En cuanto a la adaptación engloba dos procesos complementarios: asimilación y acomodación. «La asimilación es la incorporación de un estímulo u objeto al esquema ya existente» (Hernández Pina, 1990: 37; Jalles de Oliveira, 2003: 109). Mientras que «la acomodación es un proceso en virtud del cual el niño cambia sus acciones para manejar o manipular nuevas situaciones y objetos» (Hernández Pina, 1990: 37; Jalles de Oliveira, 2003: 109).

Por otro lado, como señalan Hernández Pina (1990: 38) y Jalles de Oliveira (2003: 110), «Piaget es un interaccionista en el sentido de que para él cada etapa es el resultado de la ‘interacción’ entre el organismo con el medio ambiente». Además, «estas etapas se darían de manera sucesiva e invariable en todos los niños, y aunque diferentes entre sí, cada una de ellas estaría construida sobre la base de las anteriores» (Hernández Pina, 1990: 38; Jalles de Oliveira, 2003: 110).

Según Piaget las etapas de desarrollo cognitivo son cuatro: etapa sensoriomotora (va desde el nacimiento a los veinticuatro meses.); la etapa preoperativa la cual se subdivide en dos etapas: la preconceptual (va de los dieciocho meses a los cuatro años) e intuitiva (va de los cuatro años y medio a los siete); la etapa de operaciones concretas de clase, relaciones y números (abarca un período de siete a doce años) y, por último, la etapa de las operaciones formales (marcada por los doce años) (Hernández Pina, 1990: 38-42).

En otro orden de ideas, «Piaget, en sus obras, no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje, sino que todo lo que ha escrito se centra en el problema del lenguaje como un factor en el desarrollo» (Hernández Pina, 1990: 43). Asimismo, como apunta Hernández Pina (1990: 43),

Piaget en su libro *Lenguaje y pensamiento del niño* (1926) dirige la atención en torno al lenguaje, aunque a lo largo de su obra queda patente el papel que el primero desempeña en el desarrollo del segundo. Para Piaget la fuente de las operaciones formales no hay que buscarla en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensoriomotores encargados de organizar la experiencia (Hernández Pina, 1990: 43).

Por otro lado, Hernández Pina (1990: 44) señala lo siguiente:

Junto al lenguaje se desarrollan lo que Piaget denomina «símbolos» que son un sistema de significantes más individual y más motivado. Por tanto, el juego simbólico es una forma de simbolización que aparece al mismo tiempo que el lenguaje, pero de forma independiente y juega un papel considerable en el pensamiento de los niños como fuente de representaciones individuales y de la esquematización representativa (Hernández Pina, 1990: 44).

Por otra parte, «una segunda forma de simbolismo individual, es la imitación diferida que se produce en ausencia del modelo original correspondiente» (Hernández Pina, 1990: 44).

En tercer y último lugar, «dentro de los símbolos individuales, tenemos las imágenes mentales» (Hernández Pina, 1990: 44; Jalles de Oliveira, 2003: 113). Piaget (1971, en Hernández Pina, 1990: 44-45) afirma que

la imagen mental no es ni un elemento del pensamiento ni una continuación directa de la percepción; la imagen es un símbolo del objeto que aún no se manifiesta a nivel de la inteligencia sensorio-motriz. [...] La imagen puede concebirse como una imitación interiorizada; la imagen sonora no es más que la imitación interna de su correspondiente, y la visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona (Piaget, 1971, en Hernández Pina, 1990: 44-45).

Frente a la tesis de Piaget, Vygotsky y Luria se adscriben en la psicología materialista que «se sustenta en primer lugar en la interacción del organismo con su medio ambiente» (Hernández Pina, 1990: 49).

La segunda proposición, como indica Hernández Pina (1990: 49),

es la introducción del papel del desarrollo dentro del estudio de la formación de los procesos mentales. De ahí que el estudio de la actividad mental del niño se vea como el resultado de su vida en determinadas circunstancias sociales. Bajo esta perspectiva la actividad mental tiene lugar en condiciones de comunicación presentes en el medio ambiente, donde el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones (Hernández Pina, 1990: 49).

Para el niño se considera importante la comunicación con el adulto porque «la adquisición del lenguaje implica una reorganización de todos los procesos mentales que operan en el pequeño» (Hernández Pina, 1990: 50; Jalles de Oliveira, 2003: 118) y «la palabra tiene una función básica, no solo porque ella expresa una correspondencia con un objeto del mundo externo, sino porque esta atrae, aísla, generaliza las señales percibidas y las relaciones con ciertas categorías» (Hernández Pina, 1990: 50).

### 3.3.2 Vygotsky

Como afirma Hernández Pina (1990: 51), Vygotsky destaca «la importancia del habla en la formación de los procesos mentales y el método fundamental para analizar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es investigar cómo se organizan los procesos mentales bajo la influencia de la interacción lingüística».

Por otra parte, como indica Hernández Pina (1990: 51), «Vygotsky señala que el lenguaje tiene dos funciones: la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de los pensamientos de uno mismo» y aunque ambas funciones utilicen el mismo código lingüístico, surgen de actividades diferentes, se desarrollan de un modo independiente, pero pueden coincidir en algún momento. Esto es así tanto en un plano filogenético (evolución de la especie) como ontogenético (evolución del individuo) (Martín Martín, 2004: 263).

Asimismo, Vygotsky concibe «dos planos distintos dentro del habla: el plano interno y el externo» (Hernández Pina, 1990: 52). «El habla externa (desarrollada desde lo particular al todo, desde la palabra a la oración) y el habla interna o semántica (desde un todo a lo particular, desde la oración a la palabra)» (Hernández Pina, 1990: 52; Jalles de Oliveira, 2003: 122).

Por otra parte, «otro punto tratado por Vygotsky es el concerniente al habla egocéntrica que es un modo de hablar que tiene su origen en el habla social» (Hernández Pina, 1990: 53; Jalles de Oliveira, 2003: 125). Como indican Hernández Pina (1990: 53-54) y Jalles de Oliveira (2003: 126),

en una fase de la evolución mental del niño, los monólogos desaparecen, dando lugar al habla interna. Según Vygotsky, durante el período que va de los tres a los siete años, el lenguaje está desempeñando tanto la función interna para monitorear y dirigir el pensamiento interno como la función externa de comunicar el resultado del pensamiento a los demás. Sin embargo, Piaget aboga porque el niño no es capaz de distinguir esas dos funciones y, por tanto, para él el habla egocéntrica se transforma en un habla socializada, mientras que Vygotsky la ve justamente a la inversa, interiorizada (Hernández Pina, 1990: 53-54; Jalles de Oliveira, 2003: 126).

Finalmente, un concepto de suma importancia para Vygotsky es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Instituto Cervantes (a partir de ahora, DTCELE) este término

hace referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel inmediatamente por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona -profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales (DTCELE, “interaccionismo social”).

### 3.3.3 Luria

«Para Luria, el lenguaje no es solo un medio de generalización, sino también la fuente del pensamiento; es decir, el lenguaje tiene el poder de coordinar, establecer y facilitar otras formas de comportamiento» (Hernández Pina, 1990: 56).

Como señala Hernández Pina (1990: 56),

en la primera etapa del uso del lenguaje, donde el habla es parte de una secuencia de acciones, el habla es incomprensible para el niño en situaciones donde la acción es imposible; sin embargo, el niño es cada vez más capaz de regular su acción a través del habla por medio de la internalización de las acciones (Hernández Pina, 1990: 56).

Finalmente, como señala Hernández Pina (1990: 56-58), estas ideas las formuló el autor a raíz de una serie de experimentos hasta mostrar que

el habla es el reflejo de la actividad objetiva e influye directamente en la formación de la actividad compleja humana. Que el lenguaje introduce un nuevo principio de actividad nerviosa, la abstracción, y con ello la generalización de las señales precedentes, elevando los procesos mentales hasta un nuevo nivel (Hernández Pina, 1990: 56-58).

### 3.3.4 Bruner

Como hemos visto, «la postura rusa sostiene que el desarrollo del pensamiento se consigue por el uso del lenguaje» (Hernández Pina, 1990: 59; Jalles de Oliveira, 2003: 129), mientras que «Piaget y la escuela de Ginebra creen que el lenguaje es secundario en el desarrollo cognitivo» (Hernández Pina, 1990: 59). Bruner intenta conciliar ambas posturas. Para él «el lenguaje es el agente del desarrollo cognitivo» y sugiere «que en el curso de la evolución el hombre desarrolla tres habilidades de representación que, según Piaget, equivalen a tres etapas de desarrollo: representación enactiva (etapa preoperativa), representación icónica (etapa de operaciones concretas) y representación simbólica (etapa de operaciones formales)» (Hernández Pina, 1990: 59).

La representación enactiva «consiste en la representación del comportamiento en términos motóricos. Su origen se remonta a la necesidad del niño de relacionar su acción con su campo visual» (Hernández Pina, 1990: 60; Jalles de Oliveira, 2003: 132). La representación icónica, en cambio, se da cuando «el niño ya es capaz de reemplazar la acción por una imagen o un esquema espacial, es decir, recurre a una imagen mental para guiar su acción, pero no es de gran ayuda para la formación de los conceptos» (Hernández Pina, 1990: 61). En cambio, en la representación simbólica, «las imágenes se convierten en símbolos, es decir, este tipo de

representación puede categorizar y jerarquizar; puesto que el lenguaje es la forma más importante de simbolización, esta es la fase del desarrollo del niño más estable y adaptable» (Hernández Pina, 1990: 61). Cada una de las etapas anteriores, como dice Hernández Pina (1990: 61), «dependen de la edad, la educación, la habilidad y el marco cultural».

Finalmente, Hernández Pina (1990: 62) señala que

para Bruner lenguaje y pensamiento son dos formas de comportamiento interrelacionadas, pero distintas en su origen y diferentes en su desarrollo. Además, Bruner piensa que el pensamiento se acomoda al lenguaje, reconoce que es necesario que haya un nivel mínimo de desarrollo mental previo al lenguaje y que el niño debe ser educado a través de una instrucción formal como la escuela, la cual es importante tanto en el desarrollo del lenguaje como en el cognitivo, ya que en ella se usa el lenguaje en ausencia de contextos inmediatos (Hernández Pina, 1990: 62).

En definitiva, como señala Baralo (2004: 21), «para el profesor de lenguas extranjeras, es interesante familiarizarse con las teorías de adquisición de la lengua materna puesto que le puede ayudar a explicar los diferentes aspectos del proceso de adquisición del lenguaje».

#### 4 TEORÍAS O CONCEPTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/SEGUNDAS

En este apartado, como se dijo anteriormente, se pretenden mostrar las diferentes teorías o conceptos del aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas que, desde la Psicolingüística, principalmente, dieron lugar a los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de LE/L2: Teoría del procesamiento del *input* (apartado 4.1), teoría del monitor de Krashen (apartado 4.2), hipótesis de la interacción (apartado 4.3), negociación del significado (apartado 4.4), teoría de los esquemas (apartado 4.5) y aprendizaje significativo (apartado 4.6). Como indica Eusebio Hermira (2015: 211), es conveniente que «estos formen parte del conocimiento teórico del docente; conocerlos y entenderlos le ayudará a comprender los fundamentos de sus procedimientos didácticos».

##### 4.1 Teoría del procesamiento del *input*

El DTCELE define al *input* como «las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso».

VanPatten (en de Santiago y Fernández, 2017: 198) considera que «en la adquisición de L2/LE el procesamiento del *input* influye claramente en el aprendizaje». En líneas generales, como



indican de Santiago y Fernández (2017: 198), el procesamiento que opera en la comprensión del *input* se caracteriza porque:

- Para entender el *input*, los alumnos se centran en el significado más que en la forma.
- En las primeras etapas del aprendizaje, no se puede prestar atención a todo porque la comprensión requiere mucho esfuerzo cognitivo y de memoria.
- Los alumnos utilizan ciertos principios universales de procesamiento de *input*, así como también de la manera de procesar su lengua materna.

Entre esos principios universales se incluyen los siguientes (de Santiago y Fernández, 2017: 198):

- Primacía de las categorías léxicas: los alumnos procesan primero las palabras que tienen contenido léxico, mientras que las categorías funcionales reciben menos atención.
- Principio de preferencia por la no redundancia: los alumnos procesan los morfemas gramaticales no redundantes antes que los morfemas redundantes.
- Principio de la preferencia del significado: los alumnos procesan los morfemas gramaticales con significado antes que los morfemas sin significado.
- Principio del primer nombre: los alumnos tienden a tratar el primer nombre o pronombre que aparece en una oración como el sujeto.

En lo que respecta a las actividades de *input* estructurado, exigen, por un lado, que el estudiante deba prestar atención al aspecto gramatical a la vez que procesa el significado y, por otro lado, que no deba producir dicho aspecto gramatical más que procesarlo, de forma que pueda establecer la correspondencia adecuada entre forma y significado (Alonso Raya, 2004: 6).

En cuanto al procedimiento para la propuesta en práctica de este tipo de actividades, Alonso Raya (2004: 6-7) comenta que: En primer lugar, «se informa a los alumnos sobre la forma o estructura lingüística objeto de atención y se les da una explicación sobre la relación entre forma y significado». A continuación, «se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de los datos del *input*». Por último, «se hace que los aprendices al procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de *input* estructurado, lleguen a depender de dicha forma para obtener significado».

Finalmente, Alonso Raya (2004: 8) plantea nueve consideraciones para tener en cuenta al desarrollar actividades con *input* estructurado; las seis primeras las adapta de VanPatten, 1996:

- 1) Enseñar una cosa cada vez.
- 2) Mantener la atención al significado.
- 3) El estudiante debe hacer algo con el *input*: mostrando acuerdo o desacuerdo, seleccionando entre alternativas, etc.
- 4) Usar *input* oral y escrito.
- 5) Ir de la frase al discurso.
- 6) Se deben tener en cuenta las estrategias de procesamiento psicolingüístico.
- 7) La forma/función gramatical objeto de atención debe ser la responsable de la comprensión del *input*.
- 8) La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención.
- 9) Las actividades han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua verosímiles (Alonso Raya, 2004: 8).

#### 4.2 Teoría del monitor de Krashen

Dentro de la teoría mentalista se encuentra el modelo del monitor de Krashen. Como indica Baralo (2004: 58-61), este modelo se articula en torno a cinco hipótesis que son las siguientes:

La primera de ellas, la Hipótesis de adquisición-aprendizaje, Richards y Rodgers (2003: 178) comentan que, para Krashen, existen dos formas de desarrollar la competencia de una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje. «La adquisición es un proceso natural e inconsciente que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico mediante la comprensión de la lengua y su uso para la comunicación de significados». Por el contrario, «el aprendizaje es un proceso por el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre la lengua» (Richards y Rodgers, 2003: 178).

La segunda de ellas, la Hipótesis del monitor, como indican de Santiago y Fernández (2017: 171), incide en que lo aprendido actúa como editor o monitor de lo adquirido siempre y cuando se den las condiciones para ello. Estas condiciones que limitan el uso satisfactorio del monitor son las siguientes (Richards y Rodgers, 2003: 178):

1. Debe haber suficiente tiempo para que el alumno elija y aplique una regla aprendida.
2. El hablante debe hacer énfasis en la corrección o en la forma de la producción lingüística.
3. El hablante debe conocer las reglas. El monitor funciona mejor cuando las reglas son simples (Richards y Rodgers, 2003: 178).

Otro aspecto de su teoría es la Hipótesis del Orden Natural que establece que «la adquisición de las estructuras de una lengua tiene lugar en una secuencia predecible, es decir, unas reglas se adquieren antes que otras, en un orden más o menos invariable de un individuo a otro» (Baralo, 2004: 60). «Los errores son señales de los procesos naturales de desarrollo. Durante la adquisición (pero no durante el aprendizaje) ocurren errores de desarrollo similares en todos los alumnos, independientemente de cuál sea su lengua materna» (Richards y Rodgers, 2003: 179).

Respecto a la Hipótesis del *input*, requiere que, para que se produzca una verdadera adquisición en el alumno, los datos a los que esté expuesto no deben ser mucho mayores a su competencia real. «Esta hipótesis se ha sintetizado en la fórmula ‘i+1’, que se puede interpretar como el *input* conocido más un solo nivel de dificultad. Si se supera esta dificultad, se hace imposible la adquisición» (Baralo, 2004: 61).

Por otra parte, Baralo (2004: 60) defiende que «la situación de aprendizaje ideal es la del *input* controlado y adecuado al nivel que se aprende, aunque no esté nada claro en cada caso que signifique el 1 de la fórmula, es decir, un solo nivel de mayor dificultad».

Finalmente, según la Hipótesis del filtro afectivo, los factores afectivos como la motivación, las necesidades, las actitudes y los estados emocionales influyen en el proceso de adquisición. «Esta hipótesis determina que si un alumno está tenso, triste, ansioso o aburrido no prestará atención al *input* y difícilmente tendrá lugar la ‘toma’ o apropiación de la lengua meta» (Baralo, 2004: 61). Si, por el contrario, como indica Eusebio Hermira (2015: 214), «en el aula se crea un ambiente de seguridad y confianza, distendido y motivador, ese filtro afectivo se reducirá y, por consiguiente, el alumno se involucrará en el proceso y aprenderá la lengua meta de una manera exitosa».

Finalmente, como dice Eusebio Hermira (2015: 214), «esta teoría tuvo una gran aceptación en las aulas de los años 80 dando lugar al método conocido como Enfoque Natural» que se explicará posteriormente.

### 4.3 Hipótesis de la interacción

La hipótesis de la interacción fue desarrollada por Michael Long en 1981 y, como indica Eusebio Hermira (2015: 210), «constituyó el fundamento psicolingüístico del enfoque por tareas» del que hablaremos posteriormente.

En ella, tal y como indica X. Wang (2019: 121), se plantea que la interacción entre un hablante no nativo (HNN) y un hablante nativo (HN), u otro no nativo de un nivel más avanzado, crea un ambiente natural de adquisición de una segunda lengua, en el cual el hablante no nativo aprende por medio de negociar el significado y/o hacerse consciente de las faltas en su conocimiento en la lengua meta (X. Wang, 2019: 121).

Como señala García García (2007: 556), «para Long, y a diferencia de Krashen (1980), el factor clave en el aprendizaje no es el *input* que recibe el alumno, sino el proceso por el cual ese *input* se hace comprensible, es decir, la negociación del significado». Esta hipótesis se sustenta en los siguientes supuestos: En primer lugar, «las modificaciones de la estructura interna de la conversación producen *input* comprensible». En segundo lugar, «el *input* comprensible conduce a la adquisición de la lengua objeto». Finalmente, «los ajustes conversacionales favorecen la adquisición» (Long, 1985, en García García, 2007: 556).

Finalmente, Long (1996, en F. Wang, 2017: 24)

considera que la negociación de significado, especialmente las actividades de negociación que provocan ajustes interaccionales por parte de los hablantes nativos o interlocutores más competentes, facilitan la adquisición porque conectan el *input*, las capacidades internas del aprendiz (especialmente la atención selectiva) y el *output* (Long, 1996, en F. Wang, 2017: 24).

#### 4.4 Negociación del significado

En cuanto a la negociación del significado, el DTCELE define este concepto de la siguiente forma:

La negociación del significado es un concepto procedente del análisis del discurso. Con él se hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten (DTCELE, “negociación del significado”).

Por tanto, como indica el DTCELE, las actividades que propician mejor la negociación «son aquellas que se hacen en pequeños grupos, que requieren un intercambio de información y cuyos participantes tienen un objetivo común».

#### 4.5 Teoría de los esquemas

Rumelhart (1984, en Pozo Municio, 2009: 136) sostiene que «un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria». Así, esta teoría puede ser vista «como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria» (Pozo Municio, 2009: 136).

Según Rumelhart (en Pozo Muncio, 2009: 137), «la teoría general de los esquemas se ocupa de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. La unidad básica de procesamiento serían los esquemas».

Estos esquemas de los que hablamos tienen cuatro características fundamentales: «tienen variables; pueden encajarse unos dentro de otros; representan conceptos genéricos que varían en sus niveles de abstracción y representan conocimientos más que definiciones» (Pozo Muncio, 2009: 138).

Por otro lado, como señala Eusebio Hermira (2015: 216),

dato que nuestra memoria a largo plazo almacena la información que vamos adquiriendo, cada nueva entrada será contrastada con un esquema ya existente que debe ser compatible con la información. Los esquemas cuando están activados, nos ayudan a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas (Eusebio Hermira, 2015: 216).

Finalmente, Contijoch Escontria (2014: 32) señala que esta teoría ha sido utilizada en la enseñanza de segundas lenguas «en las áreas de comprensión de lectura y producción escrita». En relación con esto, Nunan (1989, en Blanco Iglesias, 2005: 16) comenta que «según esta teoría, la lectura es un proceso interactivo entre lo que ya sabe el lector sobre un tema determinado y lo que escribe el autor. El buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia».

#### 4.6 Aprendizaje significativo

Como indica el DTCELE,

por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos (DTCELE, “aprendizaje significativo”).

Esta teoría se debe al psicólogo cognitivo Ausubel (1968, en DTCELE) y, según ella, «para aprender un nuevo concepto, primero necesitamos una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información». De este modo, como indica el DTCELE, algunas ideas básicas de dicha concepción del aprendizaje son las siguientes:

- El conocimiento que se adquiere debe ser relevante, estar claro y disponible en la estructura cognitiva del sujeto, para que sirva de base o un punto de apoyo para el nuevo conocimiento.

- El proceso mental que conduce al aprendizaje significativo, requiere de una intensa actividad por parte del alumno para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y sus conocimientos previos.
- La nueva información se debe incorporar a la estructura mental y pasar a formar parte de la memoria comprensiva.
- El aprendizaje significativo y el mecanicista son concebidos por Ausubel como un continuo.
- Se requiere la participación activa del alumno donde la atención se centra en el proceso de adquisición del aprendizaje.
- Se pretende potenciar que el aprendiente forme su propio aprendizaje, haciendo que este sea más autónomo.
- Finalmente, el aprendizaje significativo se produce tanto por la exposición de los contenidos por parte del profesor como por descubrimiento del alumno (DTCELE, “aprendizaje significativo”).

## 5 ERA POSTMÉTODOS

Como se dijo, en este apartado vamos a ver la era postmétodos en la que nos encontramos. Como indican Richards y Rodgers (2003: 242),

a finales del siglo XX, el sistema dominante de enseñanza de idiomas ya no consideraba los métodos como el factor principal que explicaba el éxito o el fracaso en la enseñanza de idiomas. Hubo quienes hablaron de la muerte de los métodos y enfoques y en ocasiones se utilizó el término «era postmétodos» (Richards y Rodgers, 2003: 242).

Las nociones convencionales del método califican a los teóricos para construir teorías educativas orientadas al conocimiento. «La situación postmétodo permite a los profesores desarrollar prácticas innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula» (Kumaravadivelu, 1994)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Kumaravadivelu, B. (1994). *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Traducción de Marcos Cánovas. En TESOL Quarterly, Vol. 28. N.º 1. (pp. 27-48).

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/kumaravadivelu\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu_01.htm)

En primer lugar, «la situación postmétodo es una alternativa al método, ya que ninguno de los métodos puede aplicarse en su forma más pura en la clase real, principalmente porque no se derivan de la experiencia en el aula ni en la experimentación» (Kumaravadivelu, 1994).

En segundo lugar, como muestran Richards (1991) y Wallace (1991) (en Kumaravadivelu, 1994),

la situación postmétodo debe fomentar la autonomía del profesorado para actuar de forma autónoma en el dentro de las limitaciones académicas y administrativas impuestas por las instituciones, el currículo y los libros de texto. También promueve la capacidad de los profesores para saber cómo desarrollar una aproximación reflexiva a su propia docencia, cómo analizar y evaluar su propia práctica docente, cómo hacer cambios en el aula y cómo registrar los efectos de estos cambios (Richards, 1991; Wallace, 1991, en Kumaravadivelu, 1994).

La tercera característica de la situación posmétodo «es el sentido práctico fundamentado que se centra en cómo los profesores organizan el aprendizaje en el aula, como resultado de una docencia informada y una evaluación crítica» (Kumaravadivelu, 1994).

Para Kumaravadivelu, las tres características que se acaban de mencionar constituyen «una base para construir un marco pedagógico que permita a los profesores desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y la autonomía para diseñar alternativas al método basada en el sentido práctico fundamentado» (Kumaravadivelu, 1994).

Bajo esta premisa, Kumaravadivelu (1994) presenta un «marco estratégico para la enseñanza de la L2» basado en macroestrategias y microestrategias. Como indica Kumaravadivelu (1994), «las macroestrategias son planes generales derivados del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2. La macroestrategia proporciona pautas generales para que los docentes desarrollen sus propias microestrategias».

Este marco estratégico, como indica Kumaravadivelu (1994), comprende diez macroestrategias:

- 1) Promover la autonomía del alumno.
- 2) Fomentar la conciencia lingüística.
- 3) Activar el descubrimiento o aprendizaje intuitivo.
- 4) Contextualizar el *input* lingüístico.
- 5) Integrar las destrezas lingüísticas.
- 6) Asegurar la relevancia social.
- 7) Aumentar la conciencia cultural.
- 8) Maximizar las oportunidades de aprendizaje.

- 9) Minimizar los desajustes perceptuales.
- 10) Facilitar la interacción negociada, participativa y significativa (Kumaravadivelu, 1994).

El marco anteriormente mostrado constituye un conjunto abierto de opciones en lugar de un conjunto cerrado de fórmulas. Además, «Kumaravadivelu señala sus características descriptivas y no descriptivas y su oposición a lo absoluto metodológico» (Kumaravadivelu, 1994).

«Sus investigaciones preliminares que usan un subconjunto de macroestrategias indican que pueden usarse para transformar a los docentes en profesores estratégicos e investigadores estratégicos» (Kumaravadivelu, 1994). En este sentido, los profesores deberán hacer grandes esfuerzos para:

- a. Pensar en las necesidades específicas, deseos, situaciones y procesos del aprendizaje y de la enseñanza.
- b. Ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes para mantenerse informados y comprometidos.
- c. Explorar y ampliar las macroestrategias para superar los desafíos que conlleva el cambiar los contextos de la enseñanza.
- d. Diseñar microestrategias apropiadas para maximizar el potencial de aprendizaje en el aula.
- e. Controlar su capacidad de reaccionar significativamente, ante una amplia variedad de situaciones posibles (Kumaravadivelu, 1994).

En suma, como indica Eusebio Hermira (2015: 218),

la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en este momento metodológico, donde el profesor cobra una importancia fundamental por lo que, hemos de aprovechar la formación e información que tenemos a nuestra disposición para hacer de nuestras clases entornos de aprendizaje fértiles y eficaces (Eusebio Hermira, 2015: 218).

## 6 ESTADO DE LA CUESTIÓN: METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS

La enseñanza de español a niños se ha ido convirtiendo poco a poco en un foco de interés. Sin embargo, como indica Asensio Pastor (2016: 96), «a día de hoy, el número de docentes con competencia en ELE y niños es escasa ya que existe un vacío informativo-formativo que ha de cubrir experimentando, creando, buscando, etc.». No obstante, este creciente interés del que hablamos, ha hecho que podamos encontrar actividades, recursos, manuales, e incluso ha aumentado el número de materiales de ELE para niños y jóvenes con obras dirigidas a profesores como, por ejemplo, *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias* de la editorial Difusión (Herrera, 2016) o *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente* del Servicio de Publicaciones de la Universidad



de Alcalá (Fernández López, 2015), o bien libros del alumno como *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* de la editorial Edinumen o *Colega: manual, método, Español lengua extranjera para niños*, publicado por Edelsa, entre otras.

Por otro lado, desde el punto de vista formativo, como indica Eusebio Hermira (2015: 218),

el profesor de ELEN echa de menos un curso integral donde se tengan en cuenta todos los aspectos que intervienen en la enseñanza de niños, desde las metodologías y enfoques didácticos en la enseñanza de ELEN, hasta las actividades, materiales y programaciones, tal y como existen en ELE para adultos o en la enseñanza de niños de inglés (Eusebio Hermira, 2015: 218).

En definitiva, en los siguientes apartados ampliaremos estas cuestiones que, por ahora, solo nos sirven de presentación del panorama en el que se encuentra la enseñanza de ELEN. Por ello, tal y como indicamos en la introducción, en un primer apartado analizaremos las diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de niños y adultos para saber cómo gestionar el aula de ELEN (apartado 6.1). Posteriormente, pasaremos a describir las metodologías y enfoques más utilizados en las clases de niños (apartado 6.2). A continuación, nos centraremos en los aspectos que intervienen en el aula y ayudan en sus procedimientos, como la gestión del aula (apartado 6.3), el papel del profesor (apartado 6.4) y otros factores que influyen en el aprendizaje (apartado 6.5). Por otra parte, veremos cómo tienen que ser las actividades, los materiales y las dinámicas de aula (apartado 6.6).

### 6.1 Diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de ELE a niños y a adultos

Como acabamos de mencionar, en este apartado vamos a ver las diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de ELE a niños y a adultos. De acuerdo con Eusebio Hermira (2015: 221-22), destacamos algunas de las diferencias en el aprendizaje entre un niño y un adulto que nos han parecido relevantes:

- Los niños son más intuitivos que los adultos y aprenden sin cuestionar. Además, no comparan su nuevo idioma con su lengua materna y no tienen miedo a aprender estructuras nuevas. Por otra parte, piensan más en la comunicación, en el mensaje, por lo que su aprendizaje se acerca más a la adquisición de la lengua materna. Asimismo, en su vida diaria están acostumbrados a utilizar diversos recursos para aprender (imágenes, gestos, paralenguaje...), lo que implica la puesta en práctica de numerosas estrategias.
- Los niños están más desinhibidos. No tienen miedo al error porque apenas saben lo que es.

- Otro punto importante es que con los niños es más fácil evaluar los resultados del proceso de aprendizaje. Se centra en el aquí y ahora, por lo que su vocabulario es más limitado y reducido y, por ello, sus necesidades lingüísticas de la L2 son también más reducidas.
- El pensamiento de los niños es inductivo (de lo particular a lo general), lo que dificulta el pensamiento abstracto: cuanto más pequeño es el niño, más concreta es su manera de dar sentido al mundo (Eusebio Hermira, 2015: 221-222).

A pesar de estas diferencias, como indica Eusebio Hermira (2015: 222), «la enseñanza a niños y a adultos comparte factores determinantes como la capacidad cognitiva, el tipo de inteligencia predominante, las habilidades sociales y comunicativas, la motivación y todos los aspectos relacionados con las emociones y afectividad».

Finalmente, como indica Eusebio Hermira (2015: 222), hay que tener en cuenta algunas de las características propias de los adultos, ya que estas «nos ayudarán a establecer una didáctica de ELEN». Estas características de las que hablamos, como señalan Harmer (2007) y Ur (2012) (en de Santiago y Fernández, 2017: 777) son las siguientes:

- Tienen una mayor capacidad de pensamiento abstracto, de atención y concentración.
- Son más disciplinados.
- Están más motivados, especialmente si su presencia en clase es voluntaria.
- Dada su experiencia, tienen expectativas sobre lo que esperan en clase.
- Pueden ser críticos tanto si los métodos les resultan demasiado novedosos como si les recuerdan métodos ineficaces del pasado.
- Pueden presentar una cierta ansiedad en clase si han tenido malas experiencias con el aprendizaje de lenguas extranjeras en el pasado.
- Pueden mostrar cierta preocupación porque sus capacidades cognitivas hayan disminuido con la edad (Harmer, 2007; Ur, 2012, en de Santiago y Fernández, 2017: 777).

En suma, como indica Eusebio Hermira (2015: 222), «tener en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, nos ayudará a entender cómo enfrentarnos al aula con niños».

## 6.2 Enfoques didácticos en ELEN

Como dijimos en el apartado 6, a continuación, vamos a mencionar los enfoques más propicios para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a Niños como los siguientes: Enfoque natural (apartado 6.2.1), método de respuesta física total (apartado 6.2.2), modelo de respuesta física total-contando cuentos (apartado 6.2.3), enfoque comunicativo (apartado 6.2.4), enfoque por tareas (apartado 6.2.5), aprendizaje basado en proyectos (apartado 6.2.6), trabajo

por rincones (apartado 6.2.7) y, finalmente, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (apartado 6.2.8).

### 6.2.1 Enfoque natural

Para hablar de este enfoque, nos apoyaremos en las aportaciones de Richards y Rodgers (2003: 175-187).

En 1977, Tracy Terrel «presentaba una propuesta para una ‘nueva’ filosofía sobre la enseñanza de la lengua llamada Enfoque Natural» (Terrel, 1977; 1982, en Richards y Rodgers, 2003: 175).

Como indican Richards y Rodgers (2003: 175) y García de Celis (2016: 50), este fue un intento de desarrollar una propuesta de enseñanza de idiomas que incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. Al mismo tiempo, colaboró con Stephen Krashen para elaborar una fundamentación teórica del método. [...] La presentación de Krashen y Terrel de los principios y la práctica de este enfoque se realiza en el libro *The Natural Approach*, publicado en 1983 (Richards y Rodgers, 2003: 175; García de Celis, 2016: 50).

Para Krashen y Terrel, por otro lado, la comunicación es la función más importante de la lengua y su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas (Richards y Rodgers, 2003: 176). Además, «el significado es el centro, enfatizando la importancia del vocabulario, sugiriendo que una lengua es esencialmente su léxico y la gramática solo es secundaria» (Richards y Rodgers, 2003: 177; García de Celis, 2016: 332).

En cuanto a las técnicas recomendadas por Krashen y Terrel, Richards y Rodgers (2003: 183) y García de Celis (2016: 337) comentan que

se toman prestadas de otros métodos y se ajustan a los requisitos de la teoría del Enfoque Natural; por ejemplo, actividades basadas en órdenes, tomadas de la Respuesta Física Total; actividades del Método Directo en las que se usan la mímica, los gestos y el contexto para producir preguntas y respuestas y practicar estructuras basadas en situaciones (Richards y Rodgers, 2003: 183; García de Celis, 2016: 337).

Por otro lado, Richards y Rodgers (2003: 183) y García de Celis (2016: 337) indican lo siguiente:

Este método se caracteriza por el uso de técnicas conocidas dentro de un esquema teórico que proporciona un *input* comprensible y crea un ambiente de aula que facilita la comprensión de la información, reduce la ansiedad del alumno y potencia la confianza en sí mismo (Richards y Rodgers, 2003: 183; García de Celis, 2016: 337).

En cuanto a su teoría de aprendizaje está basada en las cinco hipótesis de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua que hemos visto anteriormente: la hipótesis de

adquisición-aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo (Richards y Rodgers, 2003: 178-180).

Por otro lado, Richards y Rodgers (2003: 184) y García de Celis (2016: 338) señalan que este método otorga a los alumnos cuatro tipos de responsabilidad:

Aportan información sobre sus objetivos específicos y necesidades para que sus actividades de adquisición se adapten a ellos; aprenden y usan técnicas de control de la conversación para regular el *input*; deciden cuándo empezar a crear y avanzar en la lengua y, finalmente, deliberan con el profesor la cantidad de tiempo que se dedicará a las actividades (Richards y Rodgers, 2003: 184; García de Celis, 2016: 338).

En cuanto al profesor, Richards y Rodgers (2003: 184-185) y García de Celis (2016: 338) comentan que tiene tres papeles fundamentales: En primer lugar, «es la fuente principal de información de entrada comprensible en la lengua meta, por lo que debe generar un flujo constante de información de entrada lingüística y proporcionar una variedad de elementos extralingüísticos que posibiliten la interpretación». En segundo lugar, «crea una atmósfera de clase interesante y relajada, de manera que asegure un filtro afectivo bajo». En tercer y último lugar, «es responsable de elegir y actividades variadas, ajustadas a los contenidos y los contextos».

Por último, Krashen y Terrell (1983, en Richards y Rodgers, 2003: 185) comentan que «el principal objetivo de los materiales en este enfoque es el de hacer actividades de clase lo más significativas posibles proporcionando el contexto extralingüístico que ayuda al alumno a entender y, por tanto, a adquirir» y «relacionando las actividades del aula con el mundo real, al tiempo que se fomenta la comunicación real entre los alumnos. El propósito fundamental de los materiales es promover la comprensión y la comunicación» (Richards y Rodgers, 2003: 185; García de Celis, 2016: 339).

### 6.2.2 Modelo de respuesta física total

Al igual que en el enfoque anterior, en este modelo nos apoyaremos en las aportaciones de Richards y Rodgers (2003: 77-83).

Según el DTCELE, la Respuesta Física Total «es un método de enseñanza de la lengua se coordina el habla con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora)». De acuerdo con Richards y Rodgers (2003: 77), «este método fue desarrollado por James Asher, profesor de psicología en la Universidad Estatal de San José (California)» y se basa en varias tradiciones como «la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje y la

pedagogía humanística y constructivista de Piaget, así como los procedimientos de enseñanza de lenguas planteados por Harold y Dorothy Palmer en 1925» (Richards y Rodgers, 2003: 77).

Respecto al desarrollo, Richards y Rodgers (2003: 77) y García de Celis (2016: 325) comentan que «Asher ve el aprendizaje de una segunda lengua por los adultos como un proceso paralelo a la adquisición de una primera lengua por parte de los niños». Para el psicólogo los niños aprenden la lengua respondiendo físicamente a órdenes «antes de que empiecen a producir respuestas verbales. Asher piensa que los adultos deberían repetir los procesos utilizados por los niños para adquirir la lengua materna» (Richards y Rodgers, 2003: 77).

Además, Asher toma la visión estímulo-respuesta para el aprendizaje y la «teoría de la huella» de la psicología, «que afirma que la retención es tanto más intensa cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada» (Sánchez, 1997: 224). Así, «la repetición de las conductas verbales en combinación con movimientos físicos asegurará una correcta memorización» (Sánchez, 2009, en Ortiz Parada, 2014: 18).

Por otra parte, según Richards y Rodgers (2003: 78), la teoría del aprendizaje de Asher se funda en tres hipótesis: En primer lugar, «existe un bioprograma innato específico que define una vía óptima para el desarrollo de la L1 y de la L2». Asimismo, «la lateralización del cerebro define distintas funciones de aprendizaje en los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho». Finalmente, «el estrés interviene entre el acto del aprendizaje y lo que se aprende; cuanto más bajo sea el estrés mayor es el aprendizaje».

En cuanto a los objetivos generales de la Respuesta Física Total, como indican Richards y Rodgers (2003: 79), son los siguientes: «Fomentar la competencia oral en un nivel elemental», mientras que el objetivo final es «poner énfasis en la enseñanza de las destrezas básicas de expresión oral» y, «centrar la atención en el significado más que en la forma. Por lo que la gramática se enseña de forma inductiva».

Por otro lado, los ejercicios con imperativos son la actividad principal de clase de la Respuesta Física Total y «se utilizan para obtener acciones físicas por parte de los alumnos» (Richards y Rodgers, 2003: 80; García de Celis, 2016: 50).

Asimismo, el papel de los alumnos en este método es escuchar con atención y responder físicamente a las instrucciones del profesor. Además, «los alumnos deben conocer y responder a combinaciones nuevas de elementos previamente aprendidos» (Richards y Rodgers, 2003: 80).

Respecto al profesor cabe decir que «desempeña un papel activo, ya que es él quien decide qué se enseña, quien presenta el modelo y los nuevos materiales y quien selecciona los materiales de apoyo para la clase» (Richards y Rodgers, 2003: 80; García de Celis, 2016: 329).

Finalmente, otro aspecto destacable es que «no hay un libro de texto básico en un curso que utilice el método Respuesta Física Total. Sin embargo, los materiales y objetos desempeñan un papel cada vez más importante en los estadios posteriores del aprendizaje» (Richards y Rodgers, 2003: 81; García de Celis, 2016: 330).

### 6.2.3 Modelo de respuesta física total - contando cuentos

El modelo de respuesta física total-contando cuentos o (TPR – *Storytelling* por sus siglas en inglés), como indica Eusebio Hermira (2015: 223), surge «como variación al modelo de respuesta física total y basado en el acercamiento natural, permite que los estudiantes usen el vocabulario aprendido en el contexto de los cuentos».

Como indican Curtain y Dahlberg (2004, en Moreno Ortega, 2015: 18),

este método consiste en una secuencia que comienza con la identificación del vocabulario a través de ayudas de tipo audiovisual. Como segundo paso, una vez que los alumnos han internalizado el vocabulario a través de actividades de respuesta física total, los alumnos pueden trabajar en parejas y turnarse para decir una palabra o frase mientras el otro alumno actúa o hace los gestos que correspondan. Después, el profesor cuenta la historia principal varias veces y hace preguntas que requieren respuestas cortas o alternativas para cerciorarse de que los niños están entendiendo. A continuación, los estudiantes pueden repetir la historia a sus compañeros y realizar ejercicios de comprensión. Este proceso finaliza incentivando a los estudiantes a insertar información diferente y crear sus propias historias (Curtain y Dahlberg, 2004, en Moreno Ortega, 2015: 18).

### 6.2.4 Enfoque comunicativo

A finales de los años 60 del siglo XX lingüistas como Candlin (1981) pensaban que la competencia comunicativa debía primar sobre la competencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera (Moreno García, 2017: 45). Según el DTCELE, «este nuevo enfoque recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la sociolingüística, la filosofía del lenguaje o la pragmalingüística». Se presenta, por tanto, como un enfoque encaminado a hacer de la competencia comunicativa el fin último de la enseñanza de las lenguas (Moreno García, 2017: 45). El autor, Hymes, fue quien propuso el concepto de competencia comunicativa y según él, «es un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse» (Pilleux, 2001).

Como indica Melero Abadía (2004: 83), Canale y Swain (1980) y tres años después Canale, «ampliaron el modelo de competencia comunicativa a cuatro competencias relacionadas entre sí: la lingüística o gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. A las que se les sumaron después la sociocultural y la social».

En la actualidad, la competencia comunicativa, según el DTCELE, «es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla» y está integrada por la competencia gramática, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

Por otra parte, en este enfoque, como indica el DTCELE,

la comunicación no es un mero producto, sino un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por lo que, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; sino que es imprescindible que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma [...]. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase (DTCELE, “enfoque comunicativo”).

De acuerdo con Melero Abadía (2004: 94-95), las características de la enseñanza comunicativa se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
2. Enseñanza centrada en el alumno.
3. Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
4. Simulación de situaciones comunicativas de la vida real reproducidas a través de juegos de rol.
5. Desarrollo e integración de las cuatro destrezas.
6. Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.
7. La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa y se enseña inductivamente. Selección adecuada a la necesidad del momento. Progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas.
8. Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Aprendizaje contextualizado de vocabulario.
9. Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
10. Introducción de textos y documentos auténticos.
11. Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo.
12. Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
13. Importancia creciente del aprendizaje intercultural (Melero Abadía, 2004: 94-95).

Finalmente, como indica el DTCELE «el enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años han ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas» que explicaremos a continuación.

#### 6.2.5 Enfoque por tareas

Como señala el DTCELE, «este enfoque surgió en el mundo anglosajón alrededor de 1990 como una evolución de los enfoques comunicativos». Como indica Melero Abadía (2004: 95), «los dos cambios más importantes que trae consigo este enfoque son: la incorporación en su concepción de los procesos de comunicación y el aprendizaje a partir de la realidad del aula».

Según el DTCELE, una tarea es definida como una iniciativa para el aprendizaje, que trata de realizar en el aula actividades de uso de la lengua representativas para que después los alumnos puedan llevarlas a cabo fuera de ella.

Nunan (1989, en Moreno García, 2017: 67), por su parte, define la tarea de la siguiente manera «[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma».

Por otro lado, como indica Melero Abadía (2004: 96),

toda tarea debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes. Tiene que ser negociada y fomentar el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje. Debe implicar el trabajo cooperativo e integrar tareas con diferentes grados de realización para poder tener en cuenta la diversidad de niveles de competencia en el aula. Finalmente, debe incluir el desarrollo de las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y escuchar) de forma integrada (Melero Abadía, 2004: 96).

En el aula de niños, como indica Eusebio Hermira (2015: 224),

una técnica para introducir el concepto de estrategias de aprendizaje a los niños que sea compatible con su nivel cognitivo es a través de historias en las que se muestra a un personaje que tiene que lograr un propósito o una tarea y el alumnado, para ayudarle a conseguirlo, debe utilizar el pensamiento estratégico (Eusebio Hermira, 2015: 224).

#### 6.2.6 El aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL), también llamado *Project based learning*, es un modelo de aprendizaje que «consiste en hacer que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje al enfrentarlos a retos y tareas que van más allá del contexto del aula y en cuya planificación, desarrollo y evaluación participan activamente» (Blanck, 1997; Dickinson et al., 1998; Harwell, 1997, en Ojeda et al., 2016: 79). Además, los estudiantes



adquieren conocimientos y habilidades mediante el desarrollo de proyectos que abordan problemas específicos de la vida real. Como dice Hernández (2022), «aplicado a la clase de ELE, se trata de un proceso de inmersión cultural y lingüística a través de la investigación y la reflexión sobre temas de interés para los alumnos»<sup>2</sup>.

Por otro lado, como indica Pereira Baz (2014), «en el aprendizaje por proyectos lo más importante no es el producto o resultado final sino el proceso de aprendizaje y profundización que llevan a cabo los estudiantes»<sup>3</sup>.

Respecto a sus características fundamentales son, por un lado, «que los estudiantes estén seguros de que es algo que quieren o les interesa hacer» y, por otro lado, «que tenga una finalidad formativa / educativa» (Pereira Baz, 2014).

En cuanto a los pasos fundamentales requeridos en el aprendizaje basado en proyectos son los siguientes:

- Elegir el tema del proyecto. En este paso se elige un tema motivador y de interés para los alumnos, «pero que tenga que ver con la realidad del mundo real» (Riveiro, 2022)<sup>4</sup>. A continuación, Ojeda et al. (2016: 82-84) establecen los siguientes:
- Elegir una pregunta motivadora. Una vez planteada la situación, se comenzaría por proponer una pregunta, problema o reto a los alumnos y se acordará con ellos las posibles respuestas o soluciones (Ojeda et al., 2016: 82).
- Establecer los objetivos, las competencias y los contenidos curriculares que se trabajarán. Esta labor del profesor «consiste en ofrecer un anclaje curricular al proyecto» por medio del MCER o el PCIC (Ojeda et al., 2016: 82).
- Definir el producto final. En qué formato se dará esa respuesta a esa pregunta, problema o reto, qué labor tendrá cada alumno en el momento que defiendan su respuesta, frente a quién harán dicha defensa y cómo se valorará su trabajo, tanto el producto final como el proceso (Ojeda et al., 2016: 83).

---

<sup>2</sup> Hernández, P. (2022, marzo). *Ejemplo de ABP: Las vacaciones de tus sueños en España (ELEinternacional)*. <https://eleinternacional.com/blog/ejemplo-abp-clases-de-ele/> [Consulta 8 de julio de 2022].

<sup>3</sup> Pereira Baz, M. A. (2014, enero). *Ocho claves del aprendizaje por proyectos (Intef)*. <https://cedec.intef.es/8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos/> [Consulta 8 de julio de 2022].

<sup>4</sup> Riveiro, N. (2022, enero). *Cómo implantar el aprendizaje basado en proyectos en el aula (ELEinternacional)*. <https://eleinternacional.com/blog/aprendizaje-basado-en-proyectos/> [Consulta 8 de julio de 2022].

- Formar equipos. El trabajo cooperativo es esencial en esta metodología, por lo que es importante que los profesores conozcan las maneras más efectivas de construir grupos heterogéneos y aplicar diversas técnicas de trabajo cooperativo (Ojeda et al., 2016: 83).
- Planificar el proyecto y su desarrollo. En esta fase se debe desarrollar un plan de trabajo completo, que se mostrará y compartirá durante el tiempo que dure el proyecto (Ojeda et al., 2016: 83).
- Investigar, analizar y acordar. «En esta fase los estudiantes deben investigar, analizar y ponerse de acuerdo para avanzar en su propuesta» (Ojeda et al., 2016: 83).
- Organizar un proyecto mínimo viable. En esta fase «se realiza un prototipo del producto final, que será valorado por los alumnos o por expertos». Además, «se proporcionará un *feedback* que pueda ayudar a mejorar la versión definitiva del producto final» (Ojeda et al., 2016: 83).
- Elaborar el producto. En este paso «se recopila todo lo aprendido, se mejora el prototipo y se elabora el producto final con evidencias del proceso de trabajo en los términos acordados» (Ojeda et al., 2016: 83).
- Presentar el producto y difundir los resultados. El producto final se presenta a los compañeros y a otros miembros de la comunidad, según la naturaleza del proyecto y los objetivos que se persiguen (Ojeda et al., 2016: 84).
- Evaluar y reflexionar. Por último, la evaluación se debe planificar desde el principio, pero solo al final se deben recoger evidencias para valorar los diversos aspectos y fases del proyecto (Ojeda et al., 2016: 84).

Finalmente, como afirma Riveiro (2022), en el aprendizaje basado en proyectos se destacan seis grandes beneficios: En primer lugar, «se utilizan contenidos y objetivos reales». En segundo lugar, «la evaluación es más realista. El progreso de los alumnos es más demostrable». En tercer lugar, «el papel del docente es de guía, por lo tanto, no tiene protagonismo en el aprendizaje de los alumnos si no que son estos los protagonistas». En cuarto lugar, aumentar la motivación de los alumnos. «La idea es proponer la realización de un proyecto acorde a sus intereses, tanto a nivel grupal como individual». En quinto lugar, «desarrollar el aprendizaje cooperativo». En sexto y último lugar, «desarrollar las habilidades sociales y el pensamiento crítico».

### 6.2.7 El trabajo por rincones

Ibáñez (1996: 221) describe los rincones como «un espacio organizado, dentro del aula, que debe ser polivalente, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc.».

Por otro lado, para Coloma et al. (2007, en Rodríguez Torres, 2011: 108)

los rincones son espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o en sus inmediaciones (aprovechamiento de pasillos, corredores, ...), donde niños y niñas trabajan simultáneamente en torno a un único proyecto o unidad de programación. Estos espacios están diseñados de manera que se trabaja la zona de desarrollo próximo de cada alumno (Coloma et al., 2007, en Rodríguez Torres, 2011:108).

Asimismo, Rodríguez Torres (2011: 109) indica que el trabajo por rincones

tiene como objetivo construir conocimientos a partir de la participación activa del niño y niña. Se basa en la libertad de elección, en la construcción de sus conocimientos, en el descubrimiento y en la investigación. De forma general, potencia la posibilidad de diferenciar ritmos y niveles de aprendizaje, estimular el trabajo autónomo, el asesoramiento y ayuda individual, el desarrollo de la cooperación entre iguales (Rodríguez Torres, 2011: 109).

Además, Rodríguez Torres (2011: 110) destaca cuatro beneficios del trabajo por rincones: En primer lugar, aprender a aprender; de esta manera, «permiten aplicar los contenidos a diferentes situaciones, facilitan tomar conciencia de los procesos para la resolución de las situaciones que se plantean a los alumnos y discriminar qué son capaces de hacer por sí mismos y cuándo pedir ayuda». En segundo lugar, autonomía e iniciativa personal, dado que en ellos los niños «desarrollan la autonomía que les permite desenvolverse en diferentes situaciones, les permite tomar decisiones respecto a su trabajo y resolver diferentes situaciones mediante la creatividad (fomento del pensamiento divergente), en definitiva, la innovación personal». En tercer lugar, permiten que los niños trabajen la parte emocional, ya que «favorece el control y conocimiento de sus propias emociones y les ayudan a empatizar en las relaciones interpersonales». En cuarto y último lugar, social y ciudadana, los rincones de trabajo «fomentan el ejercicio de los deberes y derechos de los niños en el ámbito escolar, sirven también para poner en práctica el conocimiento e interpretar la realidad social y, finalmente, les ayuda a poner en práctica de valores democráticos».

En cambio, para Martín Torres (2008: 2) los rincones de trabajo refuerzan la necesidad y el deseo de los niños de aprender y adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, «les ayuda a ser conscientes de sus posibilidades, a dar valor a sus avances, a aceptar sus errores, a continuar con su trabajo y a no rendirse fácilmente ante las dificultades». También «facilitan el

seguimiento individual y constante por parte del maestro de los progresos y dificultades». Finalmente, les «ayuda a compartir, a comunicarse, a discutir y a respetar las ideas de los otros, a aprender de los compañeros y a aceptar su ayuda».

Por último, cabe decir que el trabajo por rincones o zonas dependerá de lo que el tutor quiera utilizar como propuesta metodológica. Gómez Huguet (2015: 305-316) nos proporciona algunos ejemplos de rincones:

- Zona/rincón de la asamblea.

Este rincón está destinado a realizar la asamblea que sirve para ayudar a los alumnos a aprender más sobre sus compañeros, reconociendo, aceptando y respetando las diferencias que existen entre ellos. Respecto a las actividades que se realizan en este rincón, Gómez Huguet (2015: 305) comenta que «consisten en trabajar sobre las estructuras básicas del lenguaje oral y fomentar la lectura de palabras o frases que se encuentran en esta zona, como componentes en el desarrollo de la lecto-escritura». Además, en este rincón «se desarrolla la acción de escuchar y se aprende a respetar los turnos de palabra» (Gómez Huguet, 2015: 305).

- Zona/rincón de la biblioteca.

«En este rincón se trabajará con cuentos y otras manifestaciones de la literatura infantil de diferentes culturas y países» (Gómez Huguet, 2015: 307). Además, los niños pueden traer sus propios cuentos a clase y compartirlos con el resto de compañeros. También se compararán unos cuentos con otros de otras procedencias culturales; el tipo de letra, ilustraciones, etc. Asimismo, en este rincón «habrá momentos libres. De esta forma, los niños serán los encargados de elegir los cuentos y utilizarlos». Por lo tanto, los cuentos deberán estar al alcance de los niños (Gómez Huguet, 2015: 307). Finalmente, «los alumnos podrán llevarse cada semana un cuento con el objetivo de desarrollar la animación a la lectura y provocar el proceso lecto-escritor (adaptándolo a su nivel madurativo)» (Gómez Huguet, 2015: 307-308).

- Zona/rincón de letras.

En esta zona encontraremos una serie de juegos que les permitirán «familiarizarse con la lecto-escritura y la representación escrita del lenguaje:

- Juegos con adivinanzas y trabalenguas, poesías, retahílas, refranes, ... (memorizar, recitar y dramatizar) acompañados con pictogramas, dibujos y/o gestos» (Gómez Huguet, 2015: 308).

- Zona/rincón de expresión musical.

La expresión musical, concretamente la desarrollada con las canciones, suscita interés en las actividades de gran grupo. Por ello, «es recomendable que vayan acompañadas de gestos para facilitar su interpretación a los alumnos con dificultades lingüísticas. Además, la música desarrolla el lenguaje verbal y no verbal, mejora la pronunciación, amplía el vocabulario y se desarrolla la comprensión oral» (Gómez Huguet, 2015: 310).

- Zona/rincón de expresión plástica.

Como señala Fernández Piatek (2009: 5), «en esta zona/rincón se ofrece a los niños materiales transformables a partir de la manipulación. Lo más importante es que en este rincón se trata de fomentar la creatividad». Por otro lado, «a través de la elaboración de obras plásticas aplicarán diversas técnicas y usos de diferentes materiales» (Gómez Huguet, 2015: 311).

- Zona/rincón de juego simbólico.

En este espacio se representan juegos relacionados con situaciones cotidianas a las que los niños estén habituados (el taller de coches, la cocina, la casa, la tienda, etc.). «Los niños con desconocimiento del idioma conocerán y ampliarán su vocabulario relacionado con esa zona/rincón y a través de expresiones y de sus relaciones entre ellos desarrollarán su competencia lingüística» (Gómez Huguet, 2015: 312).

- Zona/rincón de mesa.

En esta zona/rincón «se elaborarán juegos de puzles, rompecabezas, dominós, etc. hechas por los alumnos o como actividad en colaboración con padres donde se recojan las realidades de los países y culturas a los que pertenecen los alumnos de la clase» (Gómez Huguet, 2015: 312).

- Zona/rincón de expresión corporal.

Como indica Sanahuja-Castañeda (2013: 23), «este rincón adquiere mucha importancia en edades prematuras. La motricidad gruesa es muy importante en infantil, con el fin de mejorar la autonomía del niño». Gómez Huguet (2015: 313) señala que «se puede organizar o bien en el aula o en la sala de psicomotricidad, si se necesitara más espacio».

- Zona/rincón del ordenador.

Con este rincón, como dice Gómez Huguet (2015: 315-316), «además de acercar al niño a este recurso, se pretende que los alumnos tengan una visión del ordenador como un

instrumento de trabajo, ayuda, aprendizaje, investigación, creatividad, donde aparezcan juegos con apoyo visual y auditivo».

- Zona/rincón de lógica-matemática.

Finalmente, en este rincón se realizan «actividades que desarrollen el pensamiento lógico-matemático y la resolución de problemas» (Gómez Huguet, 2015: 316).

### 6.2.8 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

En los últimos años los programas bilingües forman parte de la realidad educativa europea. Dentro de esos programas podemos hablar del enfoque AICLE.

Las siglas AICLE significan Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en inglés CLIL, *Content and Language Integrated Learning*). Este término, como indica Marsh (1994, en Custodio Espinar, 2019: 58), hace referencia a un modelo educativo en el que «las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera».

San Isidro (2016: 67), por su parte, define AICLE de la siguiente forma:

Es el modelo de aprendizaje en lenguas extranjeras que está detrás de los llamados colegios o centros bilingües o plurilingües, las secciones bilingües, las secciones europeas, las secciones internacionales, cuya implementación se está llevando a cabo con mayor o menor fortuna, con más o menos acierto, con concepciones diferentes, aunque con puntos en común suficientes como para poder explicar en qué consiste (San Isidro, 2016: 67).

Garrote Salazar (2019: 53) explica que la finalidad de AICLE «no es la enseñanza de una L2/LE, sino la enseñanza de contenidos (las tradicionales asignaturas) mediante una lengua adicional, es decir, una lengua distinta a la materna, como vehículo de comunicación».

Por otro lado, Garrote Salazar (2019: 53) comenta que

los aprendices se centrarán en la adquisición de conocimientos en un área concreta utilizando una L2/LE como herramienta de aprendizaje, focalizando así su atención en los contenidos, la resolución de problemas y la comunicación con fines reales, y no tanto en la lengua, lo que supuestamente será beneficioso para desarrollar sus destrezas lingüísticas en la lengua meta al desviar su atención sobre esta (Garrote Salazar, 2019: 53).

Algo con lo que parecen estar de acuerdo Navés y Muñoz (2000: 2) al decir que «el énfasis de AICLE en la ‘resolución de problemas’ y ‘saber hacer cosas’ hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas».

Por otro lado, aunque esta formación puede ser impartida en diferentes lenguas distintas de la L1, en la mayoría de los países, el inglés es la lengua mayoritaria, aunque en el caso de

España, el francés, el portugués y, en menor medida, el alemán tienen también presencia en los programas que desarrollan este modelo de aprendizaje. En lo que respecta a ELE, como indica San Isidro (2016: 68), «el número de centros haciendo AICLE aumenta cada año. En Europa, Francia lidera la enseñanza AICLE en español en las llamadas secciones españolas o secciones europeas; no obstante, otros países están ahora mismo utilizando el español como vehículo para aprender otros contenidos curriculares».

Finalmente, cabe decir que a la hora de aplicar AICLE en el aula, debe anclarse en cuatro componentes esenciales o un marco que se ha denominado “de las cuatro ces” —*the 4Cs Framework* (Coyle, 2007, en San Isidro, 2016: 71)—, que, como indica San Isidro (2016: 71), «sienta las bases metodológicas para la planificación curricular integrada, para el diseño de tareas y para la elaboración de materiales». Este marco incorpora cuatro bloques que son los siguientes:

- El contenido. Como dice San Isidro (2016: 71), «en AICLE el aprendizaje de contenido va más allá de la concepción tradicional, ya que implica la lengua extranjera, perspectivas culturales distintas, la tecnología y el contenido propio del área». Además, el contexto resulta clave al planificar el aprendizaje de contenido. Finalmente, también a la hora de planificar, debemos considerar la necesidad de relacionar el contenido con la cognición, la lengua y la cultura.
- La cognición. Como indica San Isidro (2016: 72), «en AICLE, el aprendizaje de contenido está relacionado con los diferentes niveles cognitivos. Por ello, la planificación curricular y el diseño de experiencias de aprendizaje debe basarse en el trabajo mediante tareas y proyectos orientados hacia la creatividad».
- La comunicación. En un entorno AICLE, la lengua se convierte en el vehículo de la comunicación (San Isidro, 2016: 73). Por este motivo, a la hora de planificar la incorporación de la lengua, el docente debe tener en cuenta dos conceptos básicos: BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) que son «habilidades necesarias para situaciones sociales y de conversación» y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) «que es el nivel requerido para el estudio escolar académico, conformado por un léxico especializado y por las estructuras propias del ámbito académico» (Gil y Monasterio, 2019: 14).
- La cultura. Por último, como señala San Isidro (2016: 75), «la perspectiva cultural en AICLE consiste en relacionar lo que se aprende con lo que ocurre en el resto del mundo».

Por ello, como indica San Isidro (2016: 75), es fundamental la comprensión intercultural, el sentimiento de pertenecer a una comunidad, la necesidad de colaboración y conexión con el resto del mundo, la necesidad de mostrar al mundo lo que se hace y saber lo que se hace en el resto del mundo (San Isidro, 2016: 75).

A continuación, nos centraremos en considerar los aspectos que intervienen en la clase y ayudan en sus procedimientos, como la gestión del aula (apartado 6.3), el papel del profesor (apartado 6.4) y los factores que influyen en el aprendizaje (apartado 6.5). Por otra parte, veremos cómo tienen que ser las actividades, los materiales y las dinámicas de aula (apartado 6.6).

### 6.3 Gestión del aula con niños

La gestión del aula se ha convertido en un elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua. Dentro de ella, existen una serie de elementos y factores fundamentales que inciden en la buena gestión del aula, como la planificación de las clases (apartado 6.3.1), la disposición del aula (apartado 6.3.2), la disciplina en el aula (apartado 6.3.3), los premios y las recompensas (apartado 6.3.4) y el uso de rutinas (apartado 6.3.5) de los que vamos a hablar a continuación.

#### 6.3.1 La planificación de la clase

La planificación de las clases es «la secuencia de actividades que se van a desarrollar en cada sesión para llevar a un buen fin los objetivos previstos» (de Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 700). Como indica el DTCELE, la planificación de las clases ha de incluir los siguientes elementos: «los objetivos de aprendizaje, los contenidos necesarios para alcanzar los contenidos, la secuencia y temporalización y, finalmente, debe terminar con un apartado destinado a la previsión de problemas».

Una clase bien planificada, como indica Romero López (2021), ofrece, entre otras, las siguientes ventajas: En primer lugar, «da seguridad al profesor que sabe por dónde empezar, continuar y cómo y cuándo acabar». De igual modo, «permite al docente anticiparse ante posibles problemas que pueden surgir en el aula». Por último, «permite conocer las necesidades del alumnado y adaptarnos a ellas»<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Romero López, E. (2021, octubre). *El arte de planificar clases de ELE: Todos los componentes que hay que contemplar (Certificadoele)*. <https://certificadoele.com/el-arte-de-planificar-clases-de-ele-todos-los-componentes-que-hay-que-contemplar/>. [Consulta 3 de agosto de 2022].



Finalmente, en el aula de niños, Pavón Calle (2015: 1221) comenta que «la planificación debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de la clase y los alumnos. Los hechos sociales o algún acontecimiento importante pueden cambiar la dinámica de clase. Hay que ser resolutivos e incluso capaces de improvisar».

### 6.3.2 Disposición del aula

En cuanto a la disposición del aula, Dunbar (en Eusebio Hermira, 2015: 227), «recomienda que las sillas en clase estén colocadas de manera que permitan dirigir la atención hacia el profesor en todo momento y que les posibilite ver claramente la pizarra y la pantalla de proyección». Por otro lado, la disposición del aula debería permitir a los profesores situarse en la *zona de acción*, es decir, la zona de asientos delanteros y centrales (Eusebio Hermira, 2015: 227).

Weinstein y MacPherson (en Suárez Palos, 1987: 305-306) comentan que, la zona de acción de la que hablamos, permite a los alumnos «ver correctamente el encerado, mantener un contacto verbal y visual con el profesor, ser supervisados directamente por el docente, etc.». De esta forma, «los alumnos situados en la parte delantera-central están más implicados en las tareas, hacen más preguntas, dan más respuestas orales, tienen actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia el aprendizaje, y obtienen mejores calificaciones académicas» (Delgado Benito, 2009: 264).

### 6.3.3 La disciplina en el aula

En el caso de los niños, las razones por las que se producen alteraciones de la disciplina son múltiples: por hambre, sueño, aburrimiento, desmotivación, baja autoestima, etc. Por tanto, debemos indagar al respecto y descubrir qué hay detrás de sus actos antes de formarnos una opinión (Eusebio Hermira, 2015: 227). De esta manera, las normas y las reglas son importantes cuando se trabaja con niños. Como indica Garrote Salazar (2019: 167), establecer al inicio del curso cuáles son las normas que hay que respetar en el aula puede ser de gran ayuda. Las normas en el aula deberían ser explícitas, sencillas y realizables y lo ideal sería que fueran consensuadas con los niños (Lara, 2016: 29). Por otra parte, las normas deben estar escritas en positivo y, finalmente, es muy importante que se estructuren en torno a consecuencias más que a castigos (Eusebio Hermira, 2015: 227).

Eusebio Hermira (2015: 228), por su parte, sugiere algunos pasos que pueden ayudar a hacer frente a los problemas de disciplina que pueden darse en el aula:

- Ser constantes en las reglas e instrucciones.
- Usar premios y recompensas para reforzar el buen comportamiento.
- Comentar en el aula las acciones positivas de otros compañeros y animar a imitarlos.
- Apartar al niño del conflicto y darle espacio y tiempo para que reflexione y se calme.
- Usar sanciones como último recurso (Eusebio Hermira, 2015: 228).

#### 6.3.4 Los premios y las recompensas en el aula

Como se acaba de mencionar el buen comportamiento ha de premiarse, por lo que, como bien dice Eusebio Hermira (2015: 228), hay que dejarle claro al alumno qué comportamiento producirá este premio. Lara (2013), por su parte, señala que, «no se trata solamente de gestos como ofrecer ‘chucherías’ o ‘regalitos’, sino también sonreír a los niños, abrazarlos o realizar otros gestos agradables»<sup>6</sup>. Por eso, como indica Eusebio Hermira (2015: 228), «es importante animar a que los alumnos se ayuden entre sí, a que recojan la clase, asignarles diferentes papeles y responsabilidades, etc.».

#### 6.3.5 El uso de rutinas en el aula

Las rutinas son, como indica Lara (2016: 29),

una sucesión ordenada de actividades, tareas y movimientos que se repiten y se hacen regularmente, siempre de la misma forma y en determinados momentos de la clase, son prácticas que proporcionan seguridad a los niños en el aula y van acompañadas, generalmente, de movimientos, gestos y reacciones esperadas por el niño (Lara, 2016: 29).

Por otra parte, las rutinas en la clase proporcionan una estructura clara a la planificación y ayudan a los niños a ser más conscientes del tiempo (Eusebio Hermira, 2016a: 21). Además, Eusebio Hermira (2016a: 21) las define como

actividades que posibilitan repases y dan la oportunidad de presentar nuevos contenidos más complejos a través de situaciones que les resultan familiares y cercanas. Pueden ser canciones, gestos, frases, movimientos corporales, etc., que ayuden a los alumnos a percibir los diferentes momentos de la clase y a respetar la estructura y los tiempos (Eusebio Hermira, 2016a: 21).

Garrote Salazar (2019: 170), por su parte, indica que «usar rutinas es positivo en todas las etapas, pero especialmente en Educación Infantil, ya que los pequeños necesitan interiorizar

---

<sup>6</sup> Lara, F. (2013, abril). *Trabajar con niños en el aula de ELE (II): el comportamiento y la motivación (Didactired)*. [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_13/22042013.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_13/22042013.htm) [Consulta 8 de julio de 2022].

ciertas rutinas tanto para crear cierta autonomía como para facilitarle el trabajo al profesor, especialmente si una clase es numerosa».

Por estas razones, Doblas y Montes (2009: 3) comentan que, por un lado, es conveniente utilizar rutinas «en la asamblea que incluye el saludo, el nombramiento del encargado del día, el reconocimiento de los asistentes, preguntar por la fecha, el tiempo atmosférico, etc.» y, por otro lado, «en el reparto de materiales donde el encargado del día y los encargados de mesa ayudan al profesor a recoger los materiales y a distribuirlos en los momentos previos al inicio de la actividad».

Mientras que Eusebio Hermira (2015: 229) añade las siguientes: «para anunciar que una actividad está acabando; para ordenar la clase; para ir al servicio para así evitar las entradas y salidas permanentes durante la clase y para terminar la clase, para valorar lo que hemos aprendido y despedirnos».

En conclusión, tal y como afirma Garrote Salazar (2019: 164) «para asegurar una buena gestión del aula el docente debe tener en cuenta durante su planificación la interconexión de estos elementos nombrados con anterioridad, ya que cada uno de ellos influye en los restantes, por eso ninguno puede dejarse de lado en la preparación previa a cada sesión».

#### 6.4 El papel del profesor en la enseñanza de ELEN

El profesor siempre ha jugado un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Como dice Eusebio Hermira (2015: 229), «en la visión más tradicional el profesor era el director de la clase y transmisor de conocimientos». Posteriormente, se produjo un cambio en el paradigma en el que el alumno es el centro del proceso, lo que ha supuesto un importante cambio en las funciones del profesor. Así, en un enfoque comunicativo y siguiendo a Breen y Candlin (1980, en León Manzanero, 2014: 324) el profesor desempeña tres papeles:

El profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitador del proceso de comunicación entre todos los participantes y entre estos y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge como su consecuencia. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios: en primer lugar, como organizador de recursos, siendo él mismo un recurso; en segundo lugar, como guía en los procedimientos y las actividades de la clase... Un tercer papel es el de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas (Breen y Candlin, 1980, en León Manzanero, 2014: 324).

Desde este punto de vista, Giovannini (1996, en Eusebio Hermira, 2015: 230) resume las funciones del docente de la siguiente manera:

- Un director: dirige el proceso de aprendizaje.
- Un organizador: planifica el desarrollo de la clase y elabora actividades.
- Un guía: conduce al alumno en el camino hacia la obtención de la forma que más le conviene aprender.
- Una fuente de información: proporciona información necesaria para la realización de actividades.
- Un evaluador: analiza el progreso de los alumnos y reflexiona sobre el mismo para subsanar errores y evitar que ocurran en un futuro.
- Un investigador: investiga sobre las necesidades de los alumnos y analiza la dinámica del grupo (Giovannini, 1996, en Eusebio Hermira, 2015: 230).

Mientras que Martín Peris (1991, en Eusebio Hermira, 2017: 748-749) define de esta manera al profesor que cree en una enseñanza centrada en el alumno:

- Guía, dirige y estimula el intercambio de puntos de vista entre participantes.
- Interactúa con ellos.
- Organiza y dirige la práctica.
- Facilita los procesos de comunicación entre el grupo.
- Gestiona o modera las contribuciones de los participantes (los turnos de habla).
- Es un facilitador que procura interacciones más productivas para el grupo.
- Calla.
- Crea un clima positivo, de bajo nivel de ansiedad (Martín Peris, 1991, en Eusebio Hermira, 2017: 748-749).

En el caso de los niños, la figura del profesor se vuelve aún más importante y es indispensable puesto que no saben regular las emociones por sí mismos y, en consecuencia, necesitan más paciencia, comprensión y motivación que los adultos. Arnold (2015, en Eusebio Hermira, 2015: 231) señala que

el profesor que transmite un sentimiento de confianza, que sonrío y mantiene el contacto visual con los estudiantes, que se preocupa por los alumnos, los escucha y anima, que refuerza su aprendizaje con comentarios constructivos, está generando contextos de aprendizaje más seguros y motivadores y, por tanto, más eficaces (Arnold, 2015, en Eusebio Hermira, 2015: 231).

Otros autores como Vale y Feunteun (1998: 37) señalan lo siguiente:

La prioridad básica de los profesores que enseñan a niños es la de establecer una buena relación de trabajo con sus alumnos y estimularlos a hacer lo mismo con los compañeros: El profesor no ha de ser solo profesor, sino también padre, amigo, motivador y organizador. La habilidad para llevar a cabo todas esas facetas tiene más que ver con la comprensión del desarrollo de los niños, de sus necesidades, de sus intereses, de los niños como tales que con la metodología de enseñanza (Vale y Feunteun, 1998: 37).

Finalmente, Lara (2013) opina que «el profesor supone para un niño no solo alguien que le proporciona conocimientos, sino un ejemplo de referencia que, al igual que su familia, influirá y repercutirá en su educación y en su manera de ser y comportarse».

## 6.5 Otros factores que influyen en el aprendizaje de ELEN

En este apartado vamos a ver otra serie de factores asociados al aprendizaje de ELEN. En primer lugar, veremos los factores cognitivos o variables cognitivas (apartado 6.5.1), en segundo lugar, los aspectos afectivos o variables afectivas (apartado 6.5.2) y, en tercer y último lugar, el factor estado físico (apartado 6.5.3).

### 6.5.1 Factores cognitivos o variables cognitivas

Como indica Murillo Reyes (2020: 159) los factores cognitivos «están intrínsecamente relacionados con los afectivos, puesto que ambos pueden contribuir a educar a los alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. Los cognitivos, no actúan por separado». Por tanto, a continuación, vamos a hablar de las principales variables cognitivas que influyen en el aprendizaje de ELE, entre ellas las relacionadas con la inteligencia, el estilo cognitivo, la aptitud, etc.

La **teoría de las inteligencias múltiples** fue formulada por el psicólogo y profesor Howard Gardner y se basa en que cada persona tiene diferentes inteligencias.

Gardner identifica nueve inteligencias las cuales son: la lingüística, la lógica-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la corporal-cinestésica, la espacial, la naturalista y la existencial, sin embargo, esta última no ha sido aplicada a la enseñanza de idiomas (Fonseca Mora, 2007: 374).

Gardner y Smythe (2008, en Murillo Reyes, 2021: 164) argumentan que

cada una de estas inteligencias raramente operan de manera independiente, las utilizamos constantemente y son complementarias entre sí; reflejan un panorama pluralista de las diferencias individuales de cada individuo y ha demostrado que la habilidad humana cognitiva es pluralista más que unitaria y que los estudiantes de cualquier materia progresarán más si tienen la oportunidad de utilizar sus áreas más fuertes para llegar a dominar los conocimientos requeridos (Gardner y Smythe, 2008, en Murillo Reyes, 2021: 164).

Fonseca Mora (2007: 373) considera que esta teoría permite al docente, por un lado, «atender tanto a la diversidad como a la naturaleza holística del alumnado», por otro lado, «organizar distintos contextos de aprendizaje que faciliten la comprensión y activación de

distintos tipos de memoria» y, finalmente, «programar tareas atractivas para el aprendizaje del español».

Por tanto, como indica Fonseca Mora (2007: 374), «el trabajar estas diferentes inteligencias en el aula significa encontrar ‘puertas’ de entradas en las mentes de nuestro alumnado».

En definitiva, como indica Eusebio Hermira (2015: 232), «es fundamental que el docente de lenguas lleve a cabo diferentes actividades con los alumnos, con el fin de que estos puedan desarrollar las distintas inteligencias».

Del mismo modo, otro factor determinante en el aprendizaje de lenguas es la **aptitud lingüística** que, como indica el DTCELE, «consiste en el conjunto de habilidades y capacidades que hace posible el proceso por parte del aprendiente».

Por otro lado, cabe decir que los primeros en estudiar el papel de la aptitud para el aprendizaje de lenguas fueron Carroll y Pimsleur. Para Carroll, la aptitud consta de cuatro componentes: «la capacidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la capacidad para aprender mediante la repetición y la capacidad para aprender una lengua de manera inductiva». Sin embargo, según Pimsleur «los tres los componentes de la actitud son: la inteligencia verbal, la motivación y la habilidad auditiva» (DTCELE, “aptitud”).

De la misma forma, el DTCELE, señala que, hasta el momento, no existe un consenso sobre «la existencia de una aptitud especial para el aprendizaje de segundas lenguas y a su relación con la inteligencia». No obstante, como indica Eusebio Hermira (2015: 233),

la existencia de dicha aptitud debe ayudarnos a entender el proceso de aprendizaje de las lenguas, pero nunca debería ser una razón para no prestar atención a la diversidad de factores que hacen de los estudiantes aprendientes individuales. Es interés del docente atender a la variedad y tratar de desarrollar las capacidades (Eusebio Hermira, 2015: 233).

En cuanto a los **estilos de aprendizaje** hacen referencia a cómo los aprendices procesan la información. Existen varias clasificaciones teniendo en cuenta diferentes parámetros que se consideran más importantes a la hora de configurar el estilo de un aprendiz. A continuación, se muestran algunas de ellas:

Reid (1995, en Terrádez Gurrea, 2007: 228) focaliza su clasificación en las preferencias perceptivas en el aprendizaje, por lo que entiende que este puede ser visual, auditivo, kinésico y táctil.

En cambio, para Witkin (1977, en Terrádez Gurrea, 2007: 228) lo relevante son las maneras de percibir la realidad, que pueden implicar un estilo independiente de campo, es decir, un estilo que se da en aquellos alumnos «que perciben las partes del campo como discretas, y que son capaces de entender o captar un problema sin recurrir al contexto»; o un estilo dependiente de campo, típico de estudiantes «cuya percepción está dominada por la organización del entorno, y que precisan del entorno o contexto para identificar correctamente el problema que se les plantea».

Willing (1987, en Terrádez Gurrea, 2007: 228), por su parte, destaca cuatro estilos generales de aprendizaje. En primer lugar, a quienes tienen un estilo concreto les interesan los aspectos sociales del aprendizaje y aprender de primera mano, se centran más en la parte comunicativa que en la estructural, les gusta trabajar en grupo, son espontáneos, imaginativos y no les gusta la rutina. En segundo lugar, aquellos estudiantes con un estilo analítico son autónomos, independientes, evitan los grupos, confían en sí mismos y en sus capacidades, también se centran en problemas específicos y aplican un razonamiento hipotético-deductivo, prefieren la presentación lógica y didáctica en clase y no llevan bien el fracaso. En tercer lugar, aquellos estudiantes con un estilo comunicativo les interesa el uso de la lengua, se sienten cómodos fuera de clase y no les importa arriesgarse comunicativamente con un profesor, también se adaptan fácilmente y no tienen problema en tomar decisiones. Finalmente, aquellos estudiantes con un estilo orientado a la autoridad son aprendices conformistas que se centran más en aprender sobre una lengua que en aprender a usarla y les gusta trabajar en clases no comunicativas, haciendo lo que se les dice; asimismo, les gustan las explicaciones claras y sin excepciones y prefieren profesores muy organizados.

Por otra parte, algunos autores como Dunn y Price (1995) y Keefe (1988) (en Terrádez Gurrea, 2007: 228) prefieren centrarse en la personalidad del discente y distinguen entre alumnos extrovertidos que «adquieren mejor las habilidades comunicativas interpersonales» y alumnos introvertidos «que adquieren mejor las habilidades lingüísticas académicas».

Finalmente, Honey y Munford (1986, en Terrádez Gurrea, 2007: 228-229) diferencian cuatro estilos de aprendizaje. En primer lugar, los alumnos activistas «son de mente abierta, impulsivos y activos». En segundo lugar, los alumnos reflexivos «son sistemáticos, escuchan a otros, recogen datos y sacan sus propias conclusiones». En tercer lugar, los alumnos teóricos son «lógicos, racionalistas, intolerantes hacia lo intuitivo o subjetivo». En cuarto y último lugar, los alumnos pragmáticos son «prácticos, les gusta la experimentación, no les interesa la teoría».

Como indica Eusebio Hermira (2021: 120), las clasificaciones mostradas con anterioridad «son relevantes para los docentes, ya que ofrecen la descripción de diversas situaciones que se pueden encontrar en un contexto de enseñanza para poder atender a la diversidad». Por otro lado, las diferentes formas de enfrentarse al aprendizaje determinarán distintas actividades y recursos en el profesor.

### 6.5.2 Aspectos afectivos o variables afectivas

En cuanto a los aspectos afectivos o variables afectivas, como indica el DTCELE, «abarcen todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad».

En primer lugar, el concepto de **motivación**, como indican Martín y Zuheros (2016: 48), «hace referencia al conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua». En este trabajo vamos a hablar de motivación intrínseca y extrínseca.

Según Cabañas Martínez (2007: 222), hablamos de motivación intrínseca «en aquellos estudiantes que quieren aprender la lengua por puro deseo de aumentar sus conocimientos y de saber más. Por tanto, no existen factores externos que motiven esta conducta, ya que se ve recompensada con el simple hecho de aprender».

Respecto a la motivación extrínseca, Cabañas Martínez (2007: 223) menciona que el aprendiz busca en los motivos externos la causa de su necesidad de aprender un idioma. En este caso no es tanto el deseo de conocer otras culturas o de incrementar los conocimientos sino más bien de la voluntad de satisfacer a los padres o profesores. El sujeto no se halla satisfecho con el propio aprendizaje y tiene que buscar otros beneficios o recompensa fuera de dicho proceso (Cabañas Martínez, 2007: 223).

Al contrario que los adultos que frecuentemente estudian un idioma por motivos de trabajo, estudios, etc. los niños no tienen este tipo de motivaciones extrínsecas (Martín y Zuheros, 2016: 48). Así, según Martín y Zuheros (2016: 48), «su interés por aprender un idioma extranjero deberá estar ligado a la curiosidad por la nueva lengua y cultura, que deberían verse como algo atractivo, lúdico y significativo dentro de su pequeño universo». Por ello, los profesores deberán «fomentar esa motivación intrínseca en los niños para ayudarlos a desarrollar su autonomía y estrategias que les permitan seguir progresando».

Por otro lado, Eusebio Hermira (2015: 235) comenta que la motivación «hay que crearla a través de materiales y recursos y además de la personalidad del docente». MacIntyre (2002, en Arnold y Fonseca, 2014: 2), por su parte, opina que los estudiantes suelen ser más propensos



a esforzarse por aprender un idioma mediante actividades que les parezcan interesantes, agradables y que tengan una conexión emocional positiva.

Por otra parte, Eusebio Hermira (2015: 235) comenta que, en edades tempranas, la motivación se encuentra en conexión con la **atención**. La atención actúa como un «filtro que decide qué información se selecciona (por ser útil) y cuál se rechaza (por ser irrelevante)» (Johnson y Proctor, 2015: 5). Como indican Arnold y Fonseca (2014: 2) «los alumnos están expuestos a miles de estímulos cada día y sus cerebros no pueden procesar todos ellos, sino que se fijan en los que de alguna manera llaman su atención», algo que ocurre también en el aula.

Por otra parte, otro de los aspectos derivados de la motivación es la **confianza** que está relacionada con la **autoestima** que, como indican Martín y Zuheros (2016: 47),

se refiere a la valoración que una persona tiene de sí misma y es el resultado de nuestras experiencias personales internas y con el mundo exterior. La autoestima es especialmente importante en los niños, ya que es durante la infancia cuando las personas forjan una evaluación sobre su valía (Martín y Zuheros, 2016: 47).

Por tanto, como indican de Santiago y Fernández (2017: 847) se debe «propiciar un ambiente positivo y fomentar la autoestima de los niños forma parte indisoluble de su aprendizaje. Es la forma de que desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma».

En suma, para tratar de aumentar la autoestima en el aula de niños, Robert Reasoner propone trabajar sobre los siguientes cinco componentes (Véase Imagen 1): «Seguridad (sé que me siento seguro); identidad (sé quién soy); pertenencia (sé que los demás me aceptan); propósito (sé lo que quiero lograr) y competencia (sé que soy capaz)» (Eusebio Hermira, 2016b<sup>7</sup>).

---

<sup>7</sup> Eusebio Hermira, S. (2016b, abril). *¿Cómo es una buena actividad para la clase de niños? (formacionele)*. <https://formacionele.com/como-es-una-buena-actividad-para-la-clase-de-ninos/> [Consulta 8 de julio de 2022].



Imagen 1: Componentes de la autoestima según Robert Reasoner [Eusebio Hermira, 2016b)].

### 6.5.3 Factor estado físico

Finalmente, otro factor que incide en el aprendizaje es el estado físico que tiene que ver con la salud, el cansancio, el sueño y el hambre. Como indica Eusebio Hermira (2015: 236), «si un niño no ha dormido bien o está desnutrido, su cerebro no podrá contestar del mismo modo, e inevitablemente se distraerá, cansará o sufrirá alteraciones en su comportamiento».

En definitiva, como indica Eusebio Hermira (2015: 236), «estos aspectos son decisivos a la hora de elegir actividades y reflexionar sobre el papel que estas y las dinámicas desempeñan en el aprendizaje».

## 6.6 Actividades, materiales y dinámicas de aula

Como indica Eusebio Hermira (2021: 143) «los materiales y actividades que el profesor lleva al aula son fundamentales en el proceso de aprendizaje». Por ello, es conveniente prestar atención a algunos aspectos básicos a la hora de crear materiales y desarrollar actividades adecuadas para el aula:

En primer lugar, cada actividad debe tener un espacio y un tiempo aproximado de duración, es por ello que debemos tener claro por qué y para qué queremos la actividad.

Otro aspecto importante que deben tener las actividades es la de perseguir obtener la atención de los estudiantes. Como indica Lara (2014) «los niños tienden a perder la

concentración con facilidad. [...] Por ello, es conveniente planificar actividades no muy largas e intercalar pausas y descansos para recuperar la concentración»<sup>8</sup>.

Pisonero del Amo (2004: 673) comenta que, con niños, «tienen una gran rentabilidad las actividades y tareas que: sean motivadoras y, por su interés y variedad, actúen como estímulo y refuerzo del aprendizaje [...], requieran movilidad física y trabajo en parejas o en grupo; incluyan el juego simbólico y el componente lúdico».

Por otro lado, Scherer (1984, en Fonseca Mora, 2007: 381) describe que, para que una tarea sea atractiva debe contar con los siguientes parámetros: «novedad, complacencia, relevancia de acuerdo con las necesidades y objetivos de las personas, la capacidad de la persona de manejar el hecho, y la compatibilidad del hecho con normas socio-culturales o con el autoconcepto del individuo».

Por otra parte, es importante recordar que las actividades tienen que ser significativas para los alumnos, es decir, «deben permitirles conectar los conocimientos que ya tienen con los que van adquiriendo, al tiempo que les resulten útiles porque responden a sus necesidades comunicativas» (de Santiago y Fernández, 2017: 738).

Para Ellis (2003, en Eusebio Hermira, 2015: 237), «una tarea significativa deberá cumplir los siguientes criterios: conformar un plan de trabajo, estar centrada en el significado, hacer un uso real de la lengua, integrar destrezas, activar procesos cognitivos y ofrecer un producto final comunicativo».

Finalmente, Dörnyei (2008, en Eusebio Hermira, 2016a: 22) «señala, entre otros elementos: la existencia de un desafío, contenidos conectados con los intereses de los alumnos, la aparición de elementos novedosos y elementos familiares, así como la oportunidad de competir para conseguir recompensas».

En cuanto a los materiales Eusebio Hermira (2021: 145) indica que, por un lado, deben permitir dar instrucciones efectivas, rápidas y breves y unas explicaciones claras y, por otro lado, «deben ser adecuados al nivel de los alumnos y ofrecer diferentes niveles de profundidad» para poder ocuparnos de la diversidad de ritmos de aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Lara, F. (2014, febrero). *Trabajar con niños en el aula de ELE (V): la selección y planificación de actividades (Didactired)*. [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_14/10022014.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_14/10022014.htm) [Consulta 8 de julio de 2022].

Respecto a la dinámica de grupos «es un conjunto de conocimientos teóricos y de herramientas en forma de técnicas grupales que permiten conocer al grupo, la forma de manejarlo, aumentar su productividad y de afianzar las relaciones internas y aumentar la satisfacción de los que componen el grupo» (Guerrero Armas, 2009: 1).

En cuanto a los objetivos de la dinámica de grupos, se pueden destacar los siguientes puntos:

- Facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Estimular la sociabilidad y la creatividad.
- Aumentar la motivación.
- Crear un buen ambiente en clase.
- Trabajar aspectos socioculturales de la lengua.
- Favorecer la interacción y desarrollar habilidades de comunicación.
- Activar a un grupo para superar el cansancio o el estancamiento que puedan sufrir los alumnos en el aula.
- Analizar y solucionar conflictos y problemas de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje.
- Reducir la dependencia del alumno hacia el profesor<sup>9</sup>.

Dörnyei et al. (1998, en Amo Peláez, 2007: 17) señalan que los factores que facilitan el desarrollo del grupo son los siguientes:

- Fomentar la “conciencia de grupo” invirtiendo tiempo en las clases.
- Usar dinámicas para “romper el hielo” y ejercicios de calentamiento o preparación al principio de la clase.
- Promover relaciones entre los compañeros “*classroom interaction*”.
- Promover la cohesión del grupo, por ejemplo, creando subgrupos y fomentando competiciones divertidas en las clases, e incluso a través de actividades extraescolares.
- Formular y explicitar las normas del grupo, que se discutan y que sean aceptadas por todos.
- Formular las metas del grupo teniendo que negociar sus propias metas individuales, y estar dispuestos a reformularlas en beneficio de todos.
- Estar preparados para los momentos “bajos” del grupo, o los posibles conflictos que surjan como parte de la vida del grupo.
- Tomar el aprendizaje de los estudiantes seriamente

---

<sup>9</sup> Costa de Valencia (2021, septiembre). *Dinámicas de grupo en el aula de ELE*. <https://www.costadevalencia.com/blog/dinamicas-de-grupo-en-el-aula-de-ele> [Consulta 8 de julio de 2022].

- Apoyar la autonomía de los estudiantes.
- Preparar a los miembros del grupo para el cierre del grupo (Dörnyei et al., 1998, en Amo Peláez, 2007: 17).

Por otro lado, los elementos que refuerzan la cohesión del grupo son, como indica Dörney (1997, en Casal y Hurtado, 2015: 113): «la proximidad, el contacto, la cooperación, la interacción, la recompensa natural de trabajar en grupos y la culminación con éxito de las tareas grupales, entre otros».

Para concluir, a modo de resumen, algunos consejos que deben cumplir las actividades en clase son los siguientes:

- Gran variedad de actividades cortas y variadas (Eusebio Hermira, 2016a: 21).
- «Mezclar los ritmos y niveles de energía; mezclando actividades que los animen con otras que los tranquilicen» (Eusebio Hermira, 2016a: 21).
- Usar el espacio disponible en el aula para cambiar de dinámicas y de posición: «sentados en las sillas, en el suelo, de pie, etc.» (Eusebio Hermira, 2016a: 21).
- Contemplar rutinas (Eusebio Hermira, 2016a: 21).
- Por otro lado, Eusebio Hermira (2016a: 21) comenta que «las actividades deberán estar conectadas con sus intereses, y estas deben tener en cuenta el universo del niño: la familia, el colegio, los juegos y los amigos». De Santiago y Fernández (2017: 846) también piensan que las actividades deben tener en cuenta el entorno vital del niño: «la escuela, el parque, el zoo, la fiesta de cumpleaños, la casa, la calle, etc., por tanto, las situaciones significativas de uso real de la lengua en estos contextos harán que la clase de español sea una experiencia agradable y estimulante para los aprendices».
- «Muchas de las tareas, sobre todo con los más pequeños, deberán incluir canciones, cuentos y manualidades sencillas con el fin de que los niños puedan memorizar con facilidad» (Eusebio Hermira, 2021: 145).
- Por otro lado, como indican de Santiago y Fernández (2017: 846), «la recitación de poemas ayuda a trabajar la correcta articulación y dicción de textos; los murales para el léxico».
- Además, como indica Eusebio Hermira (2021: 150), se deben «incluir ayudas visuales, auditivas y táctiles, ya que los niños usan sus sentidos para aprender y relacionarse».
- También se debe «incluir el juego y el elemento lúdico como base fundamental del aprendizaje en clase» (Eusebio Hermira, 2021: 146). Algo con lo que está de acuerdo Pisonero del Amo (2004: 675) al comentar que «las actividades que incorporan el

elemento lúdico son un recurso didáctico fundamental, que permite aprender los diferentes papeles sociales y afianzar la adquisición de funciones y estructuras lingüísticas de modo placentero».

Respecto al uso de los juegos en clase, a continuación, presentamos un resumen con algunas de sus ventajas:

- Como indica Brime Bertrand (2007: 66-67), «cuando somos niños los juegos tienen un gran papel educativo, los utilizamos para fomentar la creatividad y estimular la inteligencia y trabajar con la fantasía». Además, el juego «fomenta la participación y la curiosidad creando una forma de atención fundamental para el aprendizaje. El juego se convierte en un desafío en un reto que los alumnos tienen que superar con lo que creas un interés y una motivación al aprendizaje». Finalmente, «fomenta la comunicación y se puede utilizar para desarrollar el lenguaje [...] ya que provocan una necesidad real de comunicación donde el alumno tiene que poner en práctica una serie de conocimientos lingüísticos para poder participar en el juego».
- Por otra parte, Nevado Fuentes (2008: 8) comenta que llevar juegos al aula «permite presentar contenidos nuevos, a la vez que afianzar y repasar contenidos aprendidos». Además, en los juegos «el estudiante pasa a ser un elemento activo del proceso de aprendizaje, lo convierte en el protagonista del acto educativo». Es más, como indica Baretta (2006: 2) «cuando se realizan actividades lúdicas, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la cual el alumno adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma».
- Como indica Eusebio Hermira (2021: 146), los juegos «pueden emplearse como estrategia de memorización, ya que, si la actividad se basa en la repetición, facilita que los niños interioricen los exponentes lingüísticos».

Finalmente, entre los juegos que podemos utilizar para la clase de ELE con niños se pueden dividir en varios grupos: juegos de mesa, concursos de televisión, juegos tradicionales o juegos creados por el profesor (Nevado Fuentes, 2008: 9).

- Juegos de mesa:
  - El Tabú
  - El Pictionary
- Concursos de televisión:
  - Pasapalabra

- Juegos tradicionales:
  - El juego del veo, veo.
  - El juego del ahorcado.
  - Los crucigramas.
  - Las sopas de letras.
  - Las adivinanzas.
- Juegos creados por el profesor:
  - Adivinar por alguno de los rasgos que definen la palabra: para qué sirve, el color, dónde está, etc.

## 7 CONCLUSIONES

Como hemos visto en este TFM, enfrentarse a una clase de ELEN es complicado. Por ello, requiere de una formación específica por parte del profesor.

En primer lugar, el profesor debe tener conocimientos sobre las teorías principales sobre la adquisición de la lengua materna, ya que, como hemos dicho, estas han influido en las metodologías de enseñanza de lenguas. Por otro lado, el docente debe conocer las diferentes teorías o conceptos del aprendizaje que dieron lugar a los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de LE/L2.

Asimismo, ser profesor de ELEN significa tener en cuenta las diferencias y similitudes entre el aprendizaje de adultos y niños y, dado la situación postmétodo en la que nos encontramos en la que no hay una única manera de hacer las cosas, el profesor debe tener conocimientos sobre las metodologías y enfoques de enseñanza más eficaces en la enseñanza de español en niños, para poder adaptar la enseñanza a este contexto de aprendizaje.

También, el profesor debe ser capaz de gestionar el aula y conocer todos los factores que intervienen en la misma (planificación de las clases, disposición del aula, etc.). Además de eso, el profesor debe ser consciente y atender todos los aspectos cognitivos, afectivos y el estado físico que, en mayor o menor medida, influyen en el aprendizaje de ELEN.

Por otra parte, el profesor debe saber elegir el material, las actividades, los materiales y las dinámicas de aula más apropiadas para la enseñanza de ELEN.

Finalmente, es importante que en la enseñanza de ELEN exista un marco de referencia que unifique la elaboración de materiales y manuales. Por ello, es fundamental que el docente conozca y maneje tanto el MCER y el PCIC, ya que, como indica Eusebio Hermira (2015: 255), constituyen «puntos de partida fundamentales para hacer las adaptaciones necesarias para la enseñanza de ELEN».



## 8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Raya, R. (2004). Procesamiento de input y actividades gramaticales. *RedELE*, 0, 1-9.  
[https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redeLE\\_0\\_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redeLE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b)
- Amo Peláez, I. (2007). *Las dinámicas para grupos en la clase de ELE*. [Memoria de la maestría Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad de León].  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:942d522d-bfd2-48dc-9377-e02269027d81/2008-bv-09-03amo-pdf.pdf>
- Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2014). *Motivar al alumnado de español*. En Programa de Desarrollo Profesional. Madrid: Edinumen.  
[https://www.academia.edu/10339270/C%C3%B3mo\\_motivar\\_al\\_alumnado\\_de\\_Espa%C3%B1ol](https://www.academia.edu/10339270/C%C3%B3mo_motivar_al_alumnado_de_Espa%C3%B1ol)
- Asensio Pastor, M. I (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y Textos*, 44, 95-105. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE*, 7, 1-15.
- Blanco Iglesias, E. (2005). *La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños* [Memoria].  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e1e5f00b-9db4-4134-93a6-d0a3f455e24f/2007-bv-07-05blanco-pdf.pdf>
- Brime Bertrand, M.<sup>a</sup>. E. (2007). El componente lúdico en clase de EL/E. *RedELE*, 65-77.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:54650bdf-610f-4590-bb00-cfc1d947aaf3/2008-esp-05-04-brime-pdf.pdf>
- Cabañas Martínez, M. J. (2007). *El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. León: Universidad de León.
- Casal, S. y Hurtado, B. (2015). El enigma como instrumento para la creación de grupos cooperativos efectivos en el aula de ELE. En J. Ávila (Coord.), *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE* (pp. 112-126).  
<https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del consejo de Europa: Estrasburgo.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Contijoch Escontria, M.<sup>a</sup>. C. (2014). Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica. En M.<sup>a</sup>. C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 29-40). Universidad Nacional Autónoma de México.  
<https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/560/4/560.pdf>
- Costa de Valencia (2021, septiembre). *Dinámicas de grupo en el aula de ELE*.  
<https://www.costadevalencia.com/blog/dinamicas-de-grupo-en-el-aula-de-ele>
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55485/1/T41128.pdf>
- De Santiago, J. y Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/libros, S.L.
- Delgado Benito, V. (2009). Organización del aula de educación primaria en centros educativos de Burgos y su provincia: influencia del espacio escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Burgos.  
[https://www.researchgate.net/publication/262673712\\_Organizacion\\_del\\_aula\\_de\\_educacion\\_primaria\\_en\\_centros\\_educativos\\_de\\_Burgos\\_y\\_su\\_provincia\\_influencia\\_del\\_espacio\\_escolar\\_en\\_el\\_proceso\\_de\\_ensenanza-aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/262673712_Organizacion_del_aula_de_educacion_primaria_en_centros_educativos_de_Burgos_y_su_provincia_influencia_del_espacio_escolar_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje)
- Díaz Cobo, A. (2008). *Instrumentos de evaluación de la producción escrita en un centro AICLE*. [Memoria de Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad Pablo de Olavide Sevilla].  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76259>
- Doblas, M. R. y Montes, M. D. (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-8. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/LAS-RUTINAS-DIARIAS.pdf>
- Eusebio Hermira, S. (2021). *Aplicación de la enseñanza e-learning para la formación de profesores de español como lengua extranjera o segunda para niños* [Tesis doctoral,

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287978>

Eusebio Hermira, S. (2019). La enseñanza de español a niños. En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp.253-280). SGEL.

Eusebio Hermira, S. (2017). Dinámicas de aula y técnicas docentes. En A. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 729-756). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Eusebio Hermira, S. (2016a). Planificar una clase de español para niños. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español II* (pp. 17-26). Difusión.

Eusebio Hermira, S. (2016b, abril). *¿Cómo es una buena actividad para la clase de niños? (formacionele)*. <https://formacionele.com/como-es-una-buena-actividad-para-la-clase-de-ninos/>

Eusebio Hermira, S. (2015). Metodología de la enseñanza de ELE a niños. En M<sup>a</sup> C. Fernández López (Coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente* (pp. 201-284). Alcalá. Universidad de Alcalá.

Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE*, 1-33. <http://marcoele.com/la-influencia-de-las-teorias-psicolinguisticas/>

Fernández Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-8  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numer\\_o\\_15/ANA%20ISABEL\\_FERNANDEZ\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numer_o_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf)

Fonseca Mora, M.<sup>a</sup>. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. En C. Pastor Villalba, *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 373-383). Munich, Alemania: Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/03\\_fonseca.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf)

Formación INTEF (2013, febrero). *Una definición de AbP*.  
<https://formacion.intef.es/course/view.php?id=181>

- García de Celis, G. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40418/1/T38096.pdf>
- García García, M. (2007). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, pp. 555-566. Universidad de La Rioja. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0555.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf)
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Gil, J. y Monasterio, S. (2019). *Cómo aplicar el enfoque metodológico AICLE en el aula*. Instituto Cervantes de Cracovia. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2019/01\\_clotet-monasterio.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/01_clotet-monasterio.pdf)
- Gómez del Estal, M. (2010). *La instrucción gramatical mediante input estructurado de James F. y Bill VanPatten*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/lee\\_vanpatten01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/lee_vanpatten01.htm)
- Gómez Huguet, G. (2015). Propuesta didáctica para un aula multicultural en infantil: "letras del mundo". En M<sup>a</sup> C. Fernández López (Coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente* (pp. 283-332). Alcalá. Universidad de Alcalá.
- Guerrero Armas, A. (2009). Aplicación de las dinámicas de grupo en el aula. *Revista digital para profesores de enseñanza*, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5433.pdf>
- Hernández, P. (2022, marzo). *Ejemplo de ABP: Las vacaciones de tus sueños en España (ELEinternacional)*. <https://eleinternacional.com/blog/ejemplo-abp-clases-de-ele/>
- Hernández Pina, F. (1990). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, C. (1996). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla

- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* (DTCELE).  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Jalles de Oliveira, A. F. (2003). *La adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe* [Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid].  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/7305/1/T27046.pdf>
- Johnson, A. y Proctor, R. W (2015). *Atención. Teoría y práctica*. Editorial universitaria Ramón Areces.
- Kumaravadivelu, B. (1994). *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Traducción de Marcos Cánovas. En TESOL Quarterly, Vol. 28. N.º 1. (pp. 27-48).  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunitativo/kumaravadivelu01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunitativo/kumaravadivelu01.htm)
- Lara, F. (2016). La gestión positiva del aula de español para niños. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español II* (pp. 27-34). Difusión.
- Lara, F. (2014, febrero). *Trabajar con niños en el aula de ELE (V): la selección y planificación de actividades* (Didactired).  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_14/10022014.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_14/10022014.htm)
- Lara, F. (2013, abril). *Trabajar con niños en el aula de ELE (II): el comportamiento y la motivación* (Didactired).  
[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_13/22042013.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_13/22042013.htm)
- León Manzanero, A. (2014). El papel del alumno y del profesor en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives* (pp. 322-325).
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Tomo I (pp. 261-286). SGEL.
- Martín Torres, J. (2008). Organización y funcionamiento de rincones en educación infantil. I. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 3-4.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número\\_13/JOSEFA\\_MARTIN\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_13/JOSEFA_MARTIN_1.pdf)

- Martín, M. y Zuheros, L. (2016). Enseñando ELE a niños en un entorno afectivo. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español II* (pp. 45-56). Difusión.
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Tomo II* (pp. 81-106). SGEL.
- Moreno García, C. (2017). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/libros, S.L.
- Moreno Ortega, P. (2015). *Revisión de las metodologías en la enseñanza de ELE en EE.UU.* [Trabajo de Fin de Grado]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15459/TFG-O%20670.pdf?sequence=1>
- Murillo Reyes, H. A. (2020). Factores cognitivos que influyen en la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 159-169.
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En D. Marsh, D., y G. Langé (Eds.). *Using languages to learn and learning to use languages* (pp. 1-16). Jyväskylä, Finland: UniCOM, Universidad de Jyväskylä a nombre de TIE-CLIL.
- Nevado Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE*, 7, 1-14. [https://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf)
- Ojeda, D., Rojas, B. y Trujillo, F. (2016). Hacer es el nuevo aprender: Aprendizaje basado en proyectos. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español II* (pp. 79-90). Difusión.
- Ortiz Parada, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Cádiz]. <https://core.ac.uk/download/pdf/161360182.pdf>
- Pavón Calle, A. (2015). Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años. En Y. Morimoto, M.<sup>a</sup> V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE*

- centrada en el alumno (pp. 1217- 1226).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/288499605.pdf>
- Pereira Baz, M. A. (2014, enero). *Ocho claves del aprendizaje por proyectos (Intef)*.  
<https://cedec.intef.es/8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos/>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010)
- Pisonero del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Tomo II (pp. 671-694). SGEL.
- Pozo Muncio, J. I. (2009). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Riveiro, N. (2022, enero). *Cómo implantar el aprendizaje basado en proyectos en el aula (ELEinternacional)*. <https://eleinternacional.com/blog/aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- Romero López, E. (2021, octubre). *El arte de planificar clases de ELE: Todos los componentes que hay que contemplar (Certificadoele)*. <https://certificadoele.com/el-arte-de-planificar-clases-de-ele-todos-los-componentes-que-hay-que-contemplar/>
- Rodríguez García, C. (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos* [Tesis doctoral, Universidad Masaryk]. [https://www.academia.edu/46807929/An%C3%A1lisis\\_de\\_errores\\_en\\_la\\_interlengua\\_de\\_aprendices\\_de\\_ELE\\_universitarios\\_checos\\_y\\_eslovacos](https://www.academia.edu/46807929/An%C3%A1lisis_de_errores_en_la_interlengua_de_aprendices_de_ELE_universitarios_checos_y_eslovacos)
- Rodríguez Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista docencia e investigación*, 36(21), 105-130.
- San Isidro, F. X (2016). AICLE: Un viaje a hots. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español II* (pp. 67-78). Difusión.
- Sanajua Castañeda, A. (2013). Actualidad y futuro del trabajo por rincones en educación infantil [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Cádiz]. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2013/2013\\_07\\_18\\_TFG\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2013/2013_07_18_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Suárez Palos, M. (1987). Organización espacial del aula. *Revista de Educación*, 282, 301-311. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71424/00820073002921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terrádez Gurrea, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Actas del III Foro Internacional del Español como Lengua Extranjera*. Valencia: Universidad de Valencia, 227-230.
- Vale, A. y Feunteun, D. (1998). *Enseñanza de inglés para niños*. Guía de formación para el profesorado. Madrid. Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Wang, F. (2017). *La simulación global y la simulación global adaptable en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sinohablantes* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/81154>
- Wang, X. (2019). *El aula como escenario de la comunicación: estrategias de aprendizaje de la lengua china en el entorno español* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/50747/1/T40767.pdf>
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16.