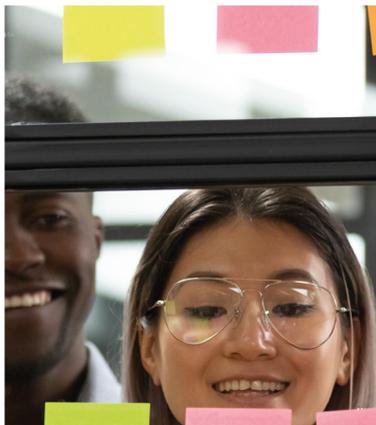


La enseñanza de Español para Fines Específicos



colección ÁMBITO ELE

Editora académica:
Leticia Santana Negrín (UDIMA)

Directora de la colección:
Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)



Índice

Prólogo (María Cecilia Ainciburu)	11
Capítulo 1. El español de la especialidad (Zaida Núñez Bayo)	23
1. Introducción	23
2. Conceptos clave	24
3. Las lenguas de especialidad como objeto de estudio	25
3.1. Diferencia entre lengua común y lengua de especialidad ..	28
3.2. Características y clasificación de las lenguas de especialidad	30
3.2.1. Características formales/lingüísticas	32
3.2.2. Características pragmáticas	34
4. La enseñanza de español para fines específicos/ profesionales	37
4.1. Enfoque por tareas	41
4.2. Estudio de casos	42
4.3. Simulaciones	43
5. Propuesta didáctica	44
6. Temas para reflexionar	45
7. Bibliografía comentada	45
Referencias bibliográficas	48
Capítulo 2. La enseñanza del español de la economía y los negocios (Pilar Pérez Cañizares y Johannes Schnitzer)	51
1. Introducción	51
2. Conceptos clave	52

3. Fundamentación teórica	53
3.1. Las dimensiones temática y funcional	53
3.2. La dimensión vertical	55
4. ¿Qué enseñar? - Los contenidos	56
5. ¿Soy capaz? - La competencia del profesor	62
6. ¿Con qué trabajar? - Los materiales	64
7. ¿Cómo enseñar? - La metodología	66
8. Propuesta didáctica	67
9. Temas para reflexionar	71
10. Bibliografía comentada	72
Referencias bibliográficas	74
Capítulo 3. La enseñanza del español del turismo: teoría y práctica (María Luisa Blanco Gómez y Paloma Úbeda Mansilla)	77
1. Introducción	77
2. Conceptos clave	78
3. Fundamentación teórica	80
4. Los contenidos	83
5. El rol del profesorado	84
6. Materiales auténticos y géneros turísticos	86
7. Propuesta didáctica	88
8. Conclusiones	99
9. Bibliografía comentada	100
Referencias bibliográficas	103

Capítulo 4. La enseñanza del español de la salud: la integración del componente pragmático y lingüístico (Marta Gancedo Ruiz y Rubén Pérez García)	107
1. Introducción	107
2. Conceptos clave	110
3. El componente pragmático en el aula de español de la salud	110
3.1. La competencia pragmática en el español de la salud....	110
3.2. Implicaciones del trabajo de la competencia pragmática en el aula del español de la salud	112
4. La competencia lingüística en el aula de español de la salud	116
4.1. Géneros textuales del ámbito sanitario: terminología especializada y gramática asociada	117
4.2. Competencia morfológica y competencia terminológica	119
4.3. Premisas metodológicas para la integración del componente lingüístico en el aula de español de la salud	122
5. Sugerencias prácticas para integrar las competencias pragmática y lingüística en el aula de español de la salud.....	123
6. Temas para reflexionar	126
6.1. ¿Cuánto peso debe tener la enseñanza gramatical respecto a la terminológica en el aula de español de la salud?	126
6.2. ¿Es competencia del profesor en el aula de español de la salud desarrollar la comunicación afectiva del profesional sanitario?	126
7. Propuesta didáctica	127
8. Bibliografía comentada	133
Referencias bibliográficas	136

Capítulo 5. La enseñanza del español para personas inmigrantes y refugiadas (María Jesús Llorente Puerta)	141
1 Introducción	141
2 Conceptos clave	142
3 Fundamentación teórica	144
3.1. Trayectoria del español como L2 para personas inmigrantes y refugiadas	144
3.2. Perfil del alumnado	145
3.2.1. EL2 en la escuela	146
3.3. Enfoques y métodos	147
3.4. Materiales y recursos	148
3.5. El perfil docente con alumnado inmigrante	150
3.5.1. El entorno y la clase	150
3.5.2. Las competencias docentes	151
3.5.3. La identidad profesional y personal	151
4. Propuestas didácticas	152
4.1. Decidir qué enseñar	152
4.2. La selección de materiales	154
4.3. Un par de modelos	155
4.3.1. Un ejemplo basado en proyectos	155
4.3.2. Un ejemplo basado en el enfoque de la experiencia lingüística	158
4.4. La evaluación	160
5. Temas para reflexionar	162
6. Bibliografía comentada	163
Referencias bibliográficas	165
Capítulo 6. La enseñanza del español para hablantes de herencia (Francisca Ferre-Pérez, Marta Gallego-García y Kris Buyse)	173
1. Introducción	173
2. Conceptos clave	174

3. Fundamentación teórica	175
3.1. Introducción a los estudios sobre las LH y su enseñanza	175
3.2. Conceptos clave relacionados con las LH y sus hablantes	176
3.3. Características de los HH	177
3.3.1. Distinción entre hablantes nativos, HH y estudiantes de ELE	177
3.3.2. HH de español: un grupo muy heterogéneo	178
3.4. Rasgos lingüísticos en la adquisición del ELH	180
3.4.1. Adquisición incompleta	180
3.4.2. Atrición	181
3.4.3. Interferencias y transferencias lingüísticas de la lengua mayoritaria al ELH	182
4. Didáctica del ELH	182
4.1. Objetivos de los cursos de ELH	182
4.2. ¿Cómo enseñar en clases mixtas con estudiantes de ELE y estudiantes de ELH?	184
4.3. ¿Cómo enseñar en una clase de ELH?	186
4.3.1. Factores afectivos	186
4.3.2. Características, fortalezas y necesidades específicas del grupo	187
4.3.3. Lengua en contexto: aprender haciendo	188
4.3.4. Diversidad de registros	190
4.3.5. Producción escrita	191
4.3.6. Competencia intercultural	191
5. Temas de reflexión para (futuros) docentes de ELH	193
6. Bibliografía básica comentada	194
Referencias bibliográficas	195
Capítulo 7. La enseñanza del español a niños y niñas (Marcela Fritztler y Leticia Santana Negrín)	199
1. Introducción	199
2. Conceptos clave	199

3. El desarrollo del lenguaje en los niños: factores cognitivos, biológicos y afectivos	200
4. Definiciones generales: lengua y contexto	206
5. Didáctica específica para la enseñanza de español a niños ...	208
5.1. Enfoques y métodos	208
5.2. Elementos para la planificación de una clase de ELEN ...	212
5.3. Procedimientos y materiales	218
5.3.1. El juego	219
5.3.2. La música	221
5.3.3. La literatura	224
5.3.4. Las manualidades	226
5.4. Las herramientas digitales	228
6. El papel del profesorado	229
7. Conclusiones	230
8. Bibliografía comentada	232
Referencias bibliográficas	234
Capítulo 8. La enseñanza del español a adolescentes (Marcela Fritztler y Leticia Santana Negrín)	239
1. Introducción	239
2. Conceptos clave	241
3. Los adolescentes como aprendientes	241
3.1. Dimensión biológica y cognitiva	242
3.2. Dimensión emocional	245
3.3. Dimensión social	246
4. La didáctica del ELE con adolescentes	248
4.1. Qué debe incluir una clase de ELE con adolescentes: competencias, contenidos y aprendizajes	249
4.2. Cómo planificar las clases de ELE con adolescentes	252
4.3. Recursos, herramientas y materiales para la clase de ELE con adolescentes	257

5. Más allá del aula: cuándo, cómo y dónde se produce el aprendizaje de una LE	268
6. Conclusiones	270
7. Bibliografía comentada	270
Referencias bibliográficas	272
Glosario de siglas y acrónimos	279
Índice de cuadros y figuras	281
Perfiles profesionales	283

La enseñanza del español a adolescentes

Marcela Fritzler

Sin Fronteras, proyectos educativos (Israel)

Leticia Santana Negrín

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

1. Introducción

Cuando hablamos de enseñanza a estudiantes no adultos, suelen aparecer agrupados en un único colectivo denominado «niños y adolescentes», obviando que no comparten las mismas características en su proceso de aprendizaje y que la intervención a nivel didáctica y pedagógica ha de ser, necesariamente, distinta.

Además, debido a las diferentes clasificaciones de los estudiantes existentes entre los sistemas educativos —dependiendo del país o la región, e incluso a veces por cuestiones etimológicas—, los docentes realizamos categorizaciones de acuerdo a la edad, por ejemplo. Así, en España, no se trataría de adolescente, sino joven, a un individuo de 18-19 años, mientras que en países anglosajones se considera dentro del grupo de *teenagers* a todas las edades comprendidas dentro de los números que acaban con el prefijo *teen-*.

Por otra parte, si atendemos a los procesos de aprendizaje, según la hipótesis del periodo crítico (Lenneberg, 1967), la capacidad para adquirir el lenguaje mengua al alcanzar la pubertad, dado que el cerebro pierde plasticidad, circunstancia que podría implicar una disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua. Esta hipótesis, posteriormente matizada y discutida, señala una diferenciación entre el alumnado en etapa infantil y en la pubertad, no solo a nivel madurativo sino neurológico, señalando una cierta pérdida del carácter intuitivo del aprendizaje de lenguas. No obstante, décadas después de que Lenneberg formulara su hipótesis sigue siendo rebatida con teorías opuestas, complementarias o alternativas (Cortés Moreno, 2001a). Lo que está claro es que tanto a nivel biológico como a nivel emocional y social existen diferencias significativas entre estos dos grupos —niños y adolescentes— y que merecen ser tratados separadamente.

Con el fin de ubicar al lector en un rango de edad aproximado, y pareciendo claro el límite inferior de edad en torno al inicio de la pubertad, tomaremos

como referente la categorización que hace la Organización Mundial de la Salud al hablar de adolescencia temprana para individuos entre 10 y 13 años y adolescencia media entre los 14 y los 16 años.

A modo introductorio podemos afirmar que la enseñanza de español como lengua extranjera para adolescentes (ELEA) constituye un ámbito de ELE que requiere una buena dosis de motivación, innovación, emoción y desafío; porque, según David Bainbridge (2010), «los años de la adolescencia son, de hecho, los más interesantes de la vida»:

[...] Son, en potencia, un periodo muy bueno de la vida. Por desgracia, la gente se refiere a menudo a ellos como si no fueran más que un desagradable obstáculo entre la infancia feliz y la madurez de la edad adulta. [...] En lugar de un tránsito doloroso e incierto entre dos etapas de la vida, ser adolescente debería ser visto como la etapa en que podemos tener lo mejor de ambos mundos: el encantador asombro del niño y la tranquilizadora independencia del adulto.

La descripción brindada por Bainbridge (2010) fundamenta en gran medida el enfoque didáctico y los lineamientos pedagógicos que las autoras de este capítulo intentarán presentar a lo largo de sus diferentes apartados. Cabe mencionar que, por razones de extensión de este trabajo, se abordará la ELEA a adolescentes de una forma generalizada, invitando al lector a trasladarlo y adaptarlo a su situación particular (las variables en las características del grupo como el tamaño, contexto, heterogeneidad, etc., así como el distinto papel que puede jugar el español para los aprendientes), sin obviar las variables anteriormente descritas.

En primera instancia se realizará una breve explicación sobre el desarrollo físico, cognitivo y emocional del alumnado adolescente, puesto que implica un cambio importante en sus procesos mentales que los va alejando de la forma de actuar y aprender en la franja etaria infantil. En una segunda parte, y teniendo en cuenta los puntos mencionados anteriormente sobre las características del colectivo que nos ocupa, se repasarán los principales enfoques de aprendizaje y se presentarán los pilares fundamentales que una metodología para adolescentes debería considerar, donde se ofrecerán ejemplos concretos de diferentes materiales y actividades, así como reflexiones para el docente. Finalmente, se concluye con un espacio de reflexión sobre el contexto especial del que se viene hablando y se trazan posibles líneas para continuar indagando en este campo, porque «todos cambiamos a lo largo de su vida, por eso los nuevos tratados de psicología evolutiva no terminan en la infancia, sino en la ancianidad. Cada etapa tiene sus propias necesidades, sus propios recursos y sus propias tareas evolutivas» (Marina, 2014).

2. Conceptos clave

A) Factores afectivos

Junto con los cognitivos, son uno de los dos factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). La variable afectiva abarca todos los elementos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente (la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad).

B) Conocimiento metacognitivo

Hace referencia al conocimiento, consciencia y control que un aprendiente puede ejercer sobre su proceso de aprendizaje.

C) Actividades de la lengua

Son aquellas tareas de expresión, comprensión, mediación e interacción que los usuarios de una lengua realizamos en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, y con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos.

D) Aprendizaje ubicuo

Se trata del aprendizaje que se puede dar en diferentes momentos y lugares, es decir, entornos de aprendizaje a los que se puede acceder en diferentes contextos y situaciones.

3. Los adolescentes como aprendientes

¿Qué entendemos por niños? ¿Y por adolescentes? ¿Es necesario hacer una distinción entre ambos, que no siempre viene reflejada en la bibliografía, formaciones y materiales? ¿Necesitan unos y otros diferentes enfoques didácticos, en el sentido más amplio del concepto? ¿Son los niños «mejores aprendientes» de lenguas o tienen más ventajas que los adolescentes?

Conviene recordar que, basándose en la teoría de Krashen (1983 y 1985), son muchas las opiniones que afirman que los niños aprenden más rápido y mejor, pues defienden que el proceso de aprendizaje de la lengua meta se asemeja al proceso de adquisición de su lengua materna (LM). En el caso de tomar esta teoría como válida, cabría preguntarse —y así se ha hecho— hasta

qué edad sería aplicable este planteamiento y cuáles son los criterios para ubicar a un grupo de estudiantes en la categoría de niños o de adolescentes. Igual de pertinente es recordar que otros autores (Baralo, 1999) han criticado y matizado esta hipótesis añadiendo, entre otras apreciaciones, que el proceso de aprendizaje de un sistema no nativo está también relacionado con las circunstancias y condiciones en que tiene lugar ese aprendizaje, a lo que nos hemos referido tanto en este capítulo como en el anterior.

Como veremos, no solo existen características biológicas y cognitivas que hacen que los adolescentes aprendan diferente —ni mejor ni peor— que los niños, sino que es pertinente considerar otra serie de factores, como los afectivos y los sociales, a la hora de pensar en nuestras clases de español con este alumnado.

3.1. Dimensión biológica y cognitiva

La adolescencia es un periodo de transición, como hemos señalado anteriormente, donde se produce un gran desarrollo biológico, social, emocional y cognitivo, como consecuencia del paso de la infancia a la madurez. Se caracteriza por ser una etapa llena de inseguridades, en la que el adolescente como persona en crecimiento se encuentra ante la construcción del *yo* y de su propia identidad. Constituye el periodo en el que se afirman su autoimagen, su independencia y su lugar en la sociedad, hechos que conllevan la necesidad de diferenciarse de los adultos, ya sean los progenitores o los docentes; y están a la búsqueda de aprobación permanente de sus pares, de encontrar su entorno social y de sentar las bases de su personalidad y fortalecer su autoestima. Además, de acuerdo con Martínez (2016):

Los expertos aseguran que en la adolescencia también ocurren cambios en el área cognitiva y hay una modificación sustancial de los hábitos mentales, ya que se empieza a usar, aunque de forma fluctuante, el razonamiento hipotético-deductivo más que el inductivo, que es propio de la etapa infantil. Esto se traduce en la necesidad de manipular, experimentar y arriesgarse en sus aprendizajes.

En lo que concierne concretamente a la enseñanza de una L2 o LE, en la adolescencia se percibe una cierta pérdida de la adquisición innata que caracteriza la comunicación espontánea durante la infancia:

[...] debemos tener en cuenta que la lengua materna o L1 se adquiere cuando los sujetos son aún niños, mientras que la segunda lengua se puede aprender

tanto en la infancia como en la edad adulta. Una de las diferencias más notables es que los niños cuando aprenden la L1 aún no han adquirido un desarrollo social y cognitivo completo por lo que todo el aprendizaje tiene lugar implícitamente y sin referencias metalingüísticas. (Navarro Romero, 2010)

Sin embargo, es en este periodo cuando se comienza a buscar procesos conscientes y reflexivos para aprender un nuevo idioma, incorporando el aprendizaje de las reglas del sistema lingüístico y las funciones comunicativas, además ser capaces de integrar los contenidos con una reflexión metalingüística. En palabras de Gómez Sacristán y Benítez Pérez (2008):

La adolescencia es el momento en que se alcanza una mayor madurez intelectual, una aptitud cognoscitiva mayor, se comienzan a estructurar pensamientos abstractos, a comprender el funcionamiento teórico de la lengua, circunstancia, esta última, íntimamente unida al aprendizaje consciente de una lengua, lo que puede llevar consigo que el proceso de aprendizaje pueda resultar más sencillo e incluso más rápido. Según Seliger (1978), los adolescentes tienen ventajas en la adquisición de determinados aspectos lingüísticos, por ejemplo, gramaticales, en detrimento de otros, como los fonéticos.

Otra de las ventajas a la hora de enseñar LE a adolescentes es, tal y como apunta Nussbaum (2016), la posibilidad de que puedan «aprovecharse de sus competencias previas en otras lenguas y de su aprendizaje superior de desarrollo cognitivo para avanzar de una manera más rápida en el aprendizaje de una nueva lengua». Ese aprovechamiento se hace extensivo también al uso y conocimiento de estrategias lingüísticas (a la hora de comunicarse) y estrategias de aprendizaje (cómo aprenden una lengua). Ahondando en esta cuestión y de acuerdo con los estudios de Stel (2011), es durante la adolescencia cuando más claramente se desarrollan las destrezas metacognitivas, especialmente entre el alumnado con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. El conocimiento metacognitivo abarca tres grandes áreas que conviene tomar en consideración de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE con estudiantes de estas edades. Estas tres grandes áreas serían, según Wenden (1999, en Ramos Méndez, 2006):

- Conocimiento (metacognitivo) personal: constituye el filtro por el cual se perciben las propias posibilidades y aptitudes al aprender una LE; es el conocimiento que articula experiencias pasadas de aprendizaje de una LE y las relaciona con una posible experiencia actual, sacando las conclusiones pertinentes. En este conocimiento se enmarcan afirmaciones como «se me da bien aprender lenguas» o «lo que más difícil me resulta es aprender vocabulario porque tengo mala memoria».

- Conocimiento (metacognitivo) de la tarea: se refiere a cuál es el objetivo percibido de la misma (no necesariamente el que se propone el profesor), los tipos de tareas que hay (algunos estudios han demostrado que el grado de eficacia que los alumnos atribuyen a unas tareas o a otras no coincide necesariamente con la percepción del profesor, por lo que esta puede ser también una fuente de conflictos) y lo que cada tarea requiere para ser realizada con éxito. A este tipo de conocimiento pertenecen opiniones como «para entender un texto lo más importante es conocer todas las palabras» o «los juegos son divertidos, pero con ellos no se aprende tanto como con los ejercicios de gramática».
- Conocimiento (metacognitivo) estratégico: lo que un aprendiente sabe sobre qué son las estrategias de aprendizaje, cómo funcionan y cuáles les son útiles. Forman parte de este tipo de conocimiento estrategias como «antes de empezar a leer un texto y durante su lectura, intento deducir todo lo que pueda del contexto en lugar de consultar el diccionario inmediatamente».

Aprovechar en nuestras clases estas áreas que los estudiantes están desarrollando debido a su edad no solo ayudará a propiciar que sean más autónomos en su proceso de aprendizaje, sino que estaremos contribuyendo a su evolución madurativa y a su capacidad para *aprender a aprender*. Por eso, es recomendable proponer actividades encaminadas a la autoevaluación no solo



Fuente: Santana et al. (2019) y Horche Lahera et al. (2020).

Figura 1. Autoevaluación de conocimientos al inicio de curso.

de contenidos, sino de estilos de aprendizaje y preferencias de aprendizaje, con el fin de que los alumnos sean capaces de reflexionar y trabajar sobre sus fortalezas y debilidades. Tomemos como ejemplo estas actividades extraídas de distintos niveles del manual *¡Qué guay! Curso de español para adolescentes*, niveles A1.2 y A2 (Santana *et al.*, 2019, Horche Lahera *et al.* 2020). En ellas observamos dos autoevaluaciones al inicio del curso en las que se les pide reflexionar no solo sobre su dominio de los contenidos lingüísticos, sino también sobre sus preferencias de aprendizaje.

Todo ello, unido al desarrollo de la memoria y al aprendizaje de algunas reglas mnemotécnicas, hace que la adolescencia también sea un periodo cognitivamente provechoso para el aprendizaje de LE.

3.2. Dimensión emocional

Desde el punto de vista de los docentes, y tomando como referencia el documento *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes, se ha venido poniendo en valor la necesidad de desarrollar la capacidad de gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de nuestro trabajo (Instituto Cervantes, 2012, pp. 23-24).

Aunque el interés por la dimensión emocional y los factores afectivos en la enseñanza de lenguas ya estaba presente en los estudios sobre pedagogía a principios del siglo pasado (por ejemplo, en Montessori y Vygotsky) y ganó especial relevancia de la mano de la psicología humanística (Maslow y Rogers, en la década de los setenta), lo cierto es que no abundan los estudios relacionados con el factor emocional del alumnado adolescente en el aula de ELE, a pesar de su innegable interés. La poca presencia de estos estudios en comparación con los desarrollados con estudiantes en edades adultas puede ser debido a la dificultad a la hora de contar con informantes: bien por cuestiones legales (del manejo de datos de menores de edad) o bien por el poco interés que suelen presentar los alumnos de estas edades a la hora de participar en este tipo de estudios.

Sin embargo, debido a la vulnerabilidad del autoconcepto en la adolescencia y cómo esto afecta en su actuación en el aula, es importante considerar las características psicológicas del adolescente como sujeto del aprendizaje de L2 (Miras Páez y Sancho Pascual, 2017), centrándonos en este caso en los aspectos que afectan a la relación del alumnado consigo mismo, su autopercepción (autoconcepto y autoestima) y cómo estos factores se traducen en su desarrollo como aprendientes de español.

Según la investigación, el autoconcepto desempeña un papel central al impulsar a las personas y dirigir sus acciones (Lyons, 2014, p. 109). La palabra *autoconcepto*, según Roa García (2013), «hace alusión a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que el término *autoestima* indica los aspectos evaluativos y afectivos». Si bien el concepto de autoestima se refiere a lo que uno siente por sí mismo, el autoconcepto tiene múltiples dimensiones que abarcan lo personal y lo social: el *autoconcepto físico* (alude a la apariencia y a la presencia, así como a la capacidad de realizar actividades físicas), el *autoconcepto personal* (que atañe a la identidad y el autocontrol, entre otros), el *autoconcepto emocional* (a la aceptación de sí mismo, seguridad y confianza en sus posibilidades), el *autoconcepto social* y, finalmente, el *autoconcepto académico*, que Roa García define como «el resultado de todo el conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y valoraciones académicas que el alumno tiene a lo largo de los años escolares».

En este sentido y con respecto al aprendizaje de lenguas, debemos tener en cuenta que un estudiante que tiene creencias negativas sobre su capacidad de aprender tendrá poca confianza y motivación, y le podría resultar más difícil progresar (Arnold, 2018). Por eso, es imprescindible trabajar esta dimensión de manera sistemática en el aula, sea de forma explícita o implícita, no solo por los beneficios que reporta al alumnado en su desarrollo personal, sino también por el impacto que tendrá en su desarrollo como aprendientes de LE.

3.3. Dimensión social

Tanto la infancia como la adolescencia son dos momentos vitales fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales. Si bien durante los primeros años de la infancia esas habilidades van encaminadas —más allá del contacto con el entorno familiar— a las primeras interacciones entre pares (especialmente en el contexto lúdico) y a la comprensión e identificación de las emociones propias y de los otros; una vez que los niños se introducen en el entorno escolar experimentan otro tipo de situaciones en las que tienen, por ejemplo, que aprender a asumir responsabilidades en el nuevo contexto, comprender su rol dentro de un grupo, conocer y ser respetuosos otros puntos de vista, valorar las habilidades de sus semejantes y, muy importante, autorregular sus emociones. Según Betina Lacunza y Contini de González (2011), otros recursos importantes en esta edad son «las habilidades para esperar turnos, guardar silencio cuando otros hablan, mostrar comprensión no verbal, habilidades para entablar un diálogo, para jugar e integrarse a grupos, entre otras».

Estas mismas autoras señalan que durante la adolescencia se producen algunos cambios relacionados con la forma de socializar de los individuos:

La adolescencia es un período crucial para la adquisición y práctica de habilidades sociales más complejas. Por un lado, los adolescentes han dejado los comportamientos sociales propios de la niñez puesto que adoptan comportamientos más críticos y desafiantes respecto a las normas sociales, y por otro lado, los adultos les exigen comportamientos sociales más elaborados (Zavala Berbena, Valadez Sierra y Vargas Vivero, 2008). La interacción con pares en la adolescencia tiene funciones decisivas para la conformación de la propia identidad del adolescente. Según Garaigordobil Landazabal (2008) el grupo es ahora la institución socializadora por antonomasia, puesto que las relaciones con los iguales del mismo o distinto sexo le permiten al adolescente nutrir su estatus como autoconcepto y formar las bases de las futuras relaciones entre los adultos. (Betina Lacunza y Contini de González, 2011)

En esa búsqueda de la aceptación por parte de sus iguales, entran en juego condicionantes conductuales y cognitivos que no podremos abordar en este espacio, pero lo que sin duda debemos tener en cuenta es que todo lo apuntado anteriormente con respecto al autoconcepto, la autoimagen y la autoestima del estudiante influirá en el modo en el que se comporte socialmente.

En este periodo en el que las personas construimos nuestra identidad, mientras lidiamos con cambios físicos, hormonales y cognitivos a la vez que nos esforzamos por encajar en nuestro(s) grupo(s), la clase de idiomas se presenta como un lugar especialmente particular, debido a que las características propias del objeto de estudio —la lengua— hacen que los estudiantes puedan sentirse vulnerables. El miedo a hablar delante de otros compañeros, a leer en voz alta, a pronunciar erróneamente; el no ser capaz de seguir una actividad de comprensión auditiva o no entender un enunciado que imposibilita la realización de la tarea son algunas de las situaciones habituales en una clase de LE. En esas situaciones debemos ser conscientes de que el estudiante, cuya dependencia de la aceptación del grupo es mayor que en estadios anteriores o posteriores, puede sentirse expuesto y su predisposición para el aprendizaje puede cambiar.

Además, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE, se hace referencia a la *ansiedad idiomática* como el estado de displacer personal en el que la mayoría de las personas no logran actuar de la mejor manera posible (Horwitz, 2010 y Oxford, 2018 en Rabadán y Orgambidez, 2018). Tal y como señalan estos autores, se pueden llegar a distinguir tres dimensiones en la ansiedad idiomática (Horwitz, 2010): la aprensión comunicativa o ansiedad comunicativa, la ansiedad durante la evaluación y el miedo a una evaluación negativa.

La aprensión comunicativa se asocia a las relaciones interpersonales en el aula de idiomas y hace referencia a un miedo extremadamente anormal relacionado con futuras interacciones en clase, lo que inhibe la capacidad comunicativa del alumno. La ansiedad durante la evaluación se relaciona con el miedo al fracaso y al error en el aula de idiomas. Finalmente, el miedo a una evaluación negativa está ligado a las situaciones de comparación social entre los alumnos y a las expectativas de malas evaluaciones por parte de los «otros», compañeros y docentes. (Horwitz *et al.*, 1986; Horwitz, 2010 en Rabadán y Orgambidez, 2018).

Lo que sin duda debemos tener en cuenta es que todos estos factores fluctúan: no suelen ser estáticos ni son inherentes a todos los individuos, y muchos de ellos son susceptibles de ser trabajados en nuestras sesiones de clase; por eso es importante identificarlos y promover un desarrollo integral del alumnado, más allá de lo puramente lingüístico (pues no son incompatibles, sino al contrario).

En este epígrafe se han querido recoger algunos aspectos que consideramos pueden ser relevantes en el desarrollo de una clase de LE, sin ser una lista exhaustiva. Además de los factores sociales, emocionales, biológicos y cognitivos mencionados anteriormente, hay otros factores (Cortés Moreno, 2001b), como la personalidad, el tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua meta, los temas y situaciones a las que se enfrentan los adolescentes, las circunstancias en las que se desarrollan el aprendizaje o la motivación, por ejemplo, que influyen de manera notable en su proceso de aprendizaje.

4. La didáctica del ELE con adolescentes

La enseñanza de español para adolescentes ha sufrido a lo largo de los años los cambios y adaptaciones que los diferentes enfoques y metodologías han aportado a la enseñanza de una LE en los distintos contextos para adultos y cuyos principios han debido adaptarse a las diferentes realidades pedagógicas acaecidas por los propios retos que la sociedad del conocimiento y la información ha generado. Asimismo, el profesorado de ELE para adolescentes debe tener presentes las necesidades propias de la edad y al desarrollo biológico y cognitivo mencionado anteriormente para desarrollar no solo la competencia comunicativa del alumnado (y todo lo que se engloba dentro de ella), sino para contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este apartado se presentarán los fundamentos principales que, en nuestra opinión, debe incluir cualquier enfoque para adolescentes: qué debe incluir, cómo debe planificarse y los recursos, herramientas y materiales que pueden ayudarnos.

4.1. Qué debe incluir una clase de ELE con adolescentes: competencias, contenidos y aprendizajes

Pensar en una clase de LE para adolescentes nos plantea el desafío de integrar los contenidos lingüísticos requeridos en una clase dirigida a un público que se encuentra con la necesidad de experimentar y de crear su espacio propio a través de la acción grupal. También es un colectivo que se inicia en la adquisición del conocimiento mediante un razonamiento hipotético-deductivo matizado por la rebeldía e inestabilidad emocional en un contexto en el que lo digital tiene cada vez una mayor presencia.

Además, el adolescente cuenta, como miembro de la sociedad del conocimiento y la información, con la posibilidad de apropiarse de los saberes y desarrollar habilidades y destrezas en el ecosistema multimedia y las nuevas tecnologías de la comunicación de forma práctica (Buckingham, 2018). Debido a ello, los contenidos que llevamos al aula deben perseguir también el desarrollo de un abanico de competencias que excedan lo puramente lingüístico y que estén vertebrados por una metodología diversa e incluso ecléctica.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) habla de la necesidad del desarrollo de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas, y que —a su vez— se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el *saber* (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el *saber hacer* (las destrezas y las habilidades); el *saber ser* (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el *saber aprender*.

Dentro de esas competencias generales del individuo cabe mencionar especialmente la necesidad de integrar en nuestras clases dos áreas de desarrollo transversales en todo este proceso: la *competencia digital* y la *competencia crítica*. Tal y como se refleja en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero:

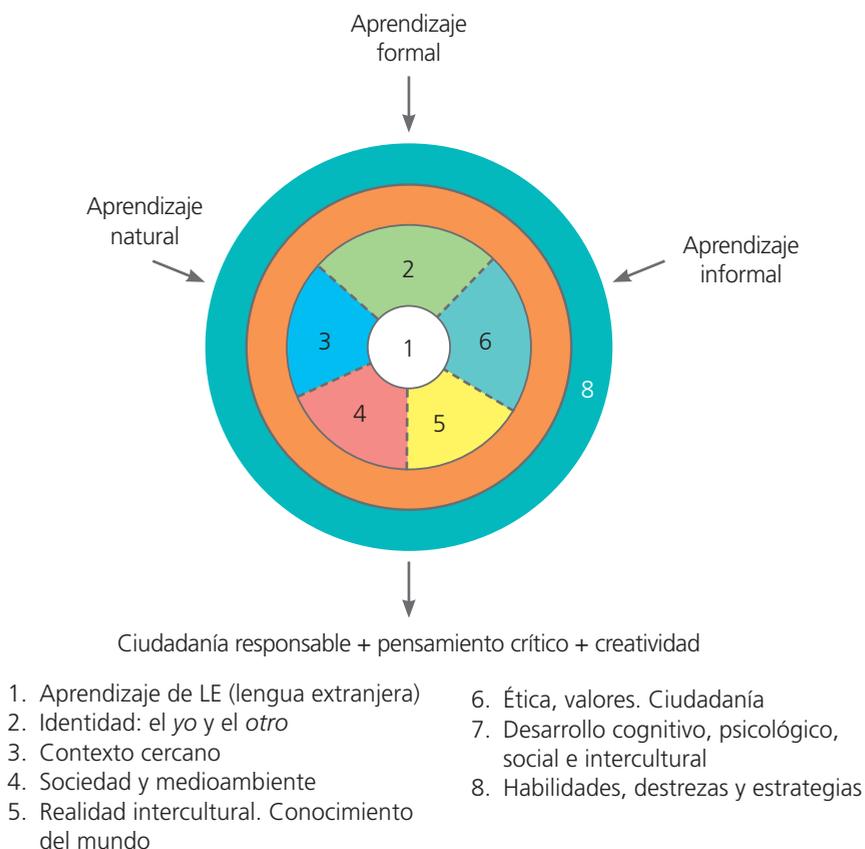
La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital. (Orden ECD/65/2015, l)

En cuanto a la competencia crítica se refiere, nos valemos del trabajo de Ascaso y Atienza (2018) para hablar de ella como:

la capacidad para desvelar la ideología en los discursos, con especial atención al modo en que el discurso se construye social y lingüísticamente. Tales ideologías –sistema básico de creencias de un grupo social, que define su identidad, sus valores, sus objetivos y sus acciones– pueden entrecruzarse en el uso lingüístico que emerge en el texto y que se materializa en todos los niveles de lengua [...]. A este marco, cabe añadir los postulados del *Critical Thinking* en educación. Dicho pensamiento, opuesto al llamado pensamiento egocéntrico, es concebido como un modo de proceder para que el estudiante mejore la calidad de su pensamiento, mediante la formulación de problemas y preguntas, la documentación y evaluación de la información relevante, etc. Se parte del supuesto de que tales procedimientos pueden permitir el desarrollo de la competencia crítica en tanto que armazón pedagógico.

Para atender al desarrollo de estas competencias generales del individuo, una de las principales cuestiones que debemos plantearnos es qué *contenidos* y conocimientos se necesita incluir en un programa de LE para crear prácticas lingüísticas auténticas que transformen el aprendizaje en un hecho real de comunicación. Además, es necesario que sea significativo, que facilite el desarrollo cognitivo, psicológico, social e intercultural de los estudiantes y que favorezca la formación integral de los adolescentes como futuros ciudadanos y ciudadanas. El recorrido señalado implica ir construyendo una espiral de contextos pedagógicos que afirmen su identidad, partiendo de la presentación personal del estudiante y su entorno conocido como núcleo inicial de su personalidad, ampliarlo al grupal cercano, extender su visión del mundo con la creación de proyectos, la discusión de temas sociales y éticos, el respeto por el medioambiente, la amistad, la realidad intercultural y otros temas cercanos a sus intereses y preocupaciones. A su vez, los círculos construidos necesitan abrirse con vías de doble entrada para incorporar el flujo de las habilidades, destrezas y estrategias de aprendizaje informal e interacción natural que caracterizan esta franja etaria como forma de construir el conocimiento.

Para ilustrar esta idea, el mapa circunferencial presentado a continuación enfatiza la relación entre los objetivos y contenidos lingüísticos por un lado y las competencias individuales, sociales, el pensamiento crítico y la creatividad por el otro.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Relación entre aspectos lingüísticos y otros más generales en el desarrollo del alumnado.

Como se ha venido mencionando, para una mayor comprensión de la naturaleza del proceso que conlleva el aprendizaje de una lengua (así como otros contenidos o asignaturas) es importante que el planeamiento integre las funciones y necesidades psicológicas y sociales que caracterizan a este público. Ese aprendizaje deberá trascender lo puramente lingüístico y en nuestras planificaciones debemos también los siguientes *tipos de aprendizaje*:

- *Aprendizaje motor*, que se caracteriza por un número de movimientos y el gasto de energía para apropiarse del conocimiento.
- *Aprendizaje asociativo*, que busca la adquisición y retención de hechos e informaciones mediante la atención y la práctica.
- *Aprendizaje conceptual*, que atiende a los conceptos y generalizaciones, en especial formulaciones verbales como principios, leyes, reglas, etc.

- *Aprendizaje apreciativo*, que persigue la comprensión mediante las experiencias, la valoración de los hechos y la formación de juicios propios y la conciencia crítica.
- *Aprendizaje creador*, que intenta estimular el pensamiento y la acción independiente, descubrir y explorar el mundo mediante la imaginación y la reflexión.
- *Aprendizaje basado en problemas o desafíos*, que incluye todos los tipos de aprendizaje y pone en acción a través de un proyecto los diferentes procesos mencionados al buscar la solución adecuada.

Teniendo en cuenta todo lo que se debe incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como LE en el aula con alumnado adolescente (la evolución de sus competencias generales como individuos, el desarrollo en espiral de los contenidos y conocimientos y la consideración de aprendizajes más allá de lo lingüístico), procederemos a reflexionar sobre cómo planificar las clases de ELE en este contexto.

4.2. Cómo planificar las clases de ELE con adolescentes

Las características propias de una clase de lengua para adolescentes y la realidad pedagógica actual sitúa al docente en la búsqueda de un enfoque orientado a la diversidad, la significatividad y la transversalidad, y a un método que redefina el carácter y el contenido de la enseñanza de una LE.

Si, según Johnson (1982), el enfoque comunicativo pone énfasis en el mensaje para favorecer el desarrollo de la competencia sociolingüística mediante la interacción de los estudiantes, empleando un idioma auténtico y en contexto, con el surgimiento del enfoque léxico de la mano de Michael Lewis hacia finales de los noventa (1997), los estudiantes adquieren más herramientas para desarrollar el lenguaje mediante el crecimiento de las redes de vocablos y conceptos lingüísticos. Por otro lado, y de acuerdo con Ribé y Vidal (1995), el enfoque por tareas crea el camino para integrar las palabras, expresiones y estructuras, generar la comunicación y usar la lengua mediante acciones y tareas concretas y reales (Estaire y Zanón Gómez, 1990). Por su parte, Nunan (1989), uno de los precursores de este enfoque, define una tarea comunicativa de la siguiente manera:

[...] es una parte del trabajo en clase la cual envuelve a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que se está aprendiendo, mientras se centra la atención principalmente en el significado

y no en la forma. «La tarea» debe tener un sentido de complejidad, siendo capaz de permanecer por sí misma como un acto comunicativo.

Finalmente, según Kumaravadivelu (2012/1994), las concepciones desarrolladas en la era llamada «posmétodo» proporcionan al profesorado «el conocimiento, las destrezas, la actitud y la autonomía necesarios para trazar una alternativa al método sistemática, relevante y coherente, basada en el sentido práctico fundamentado». Además, añade que

en términos prácticos, la situación posmétodo crea la necesidad de un marco abierto y coherente basado en propuestas actuales de tipo teórico, empírico y pedagógico que debe activar y desarrollar el sentido de plausibilidad de los profesores y crear en ellos un sentido de implicación interesada. (Kumaravadivelu, 2012/1994)

El panorama didáctico sugerido invita a revisar con frecuencia los documentos de referencia como parte de una tarea útil para cualquier docente de LE. Entre ellos, el caso concreto de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) valdría como una buena lectura comprensiva a través del prisma del alumnado adolescente. Haciendo este ejercicio, rápidamente nos daremos cuenta de que todos los ítems se relacionan de alguna manera con la planificación en general y los materiales didácticos en particular, ya sea con el diseño como la selección y la aplicación de los mismos, y nos pueden dar pistas de qué aspectos concretos debemos tener en cuenta a la hora de desarrollar nuestras clases con este público estudiantil, considerando que el listado incluye algunas de carácter específico para el mundo de las lenguas y otras que son aplicables a distintas asignaturas.

Como punto de partida para planificar una clase, es importante destacar la competencia relacionada con la organización de situaciones de aprendizaje y que, según el propio documento, se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Es decir, partiendo de la observación y análisis del grupo, detectar sus necesidades e intereses y tener en cuenta el grupo como colectivo y los estudiantes como individuos para construir espacios de una didáctica eficiente y relevante.

Tanto para los docentes que deciden vertebrar sus clases a partir de un manual editado (siempre es recomendable tomarse el tiempo necesario para seleccionar el material y considerar si sus características se adaptan al grupo-meta, atendiendo en este caso especialmente a la edad de los aprendientes)

como para los que no, se ha de tener en cuenta que una planificación debe incluir:

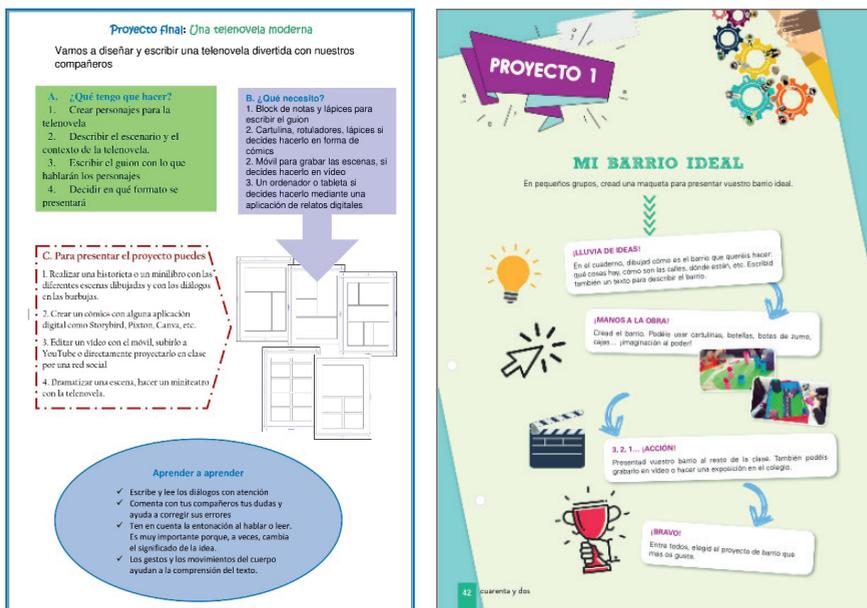
- Los objetivos de aprendizaje, que además deben ser transparentes para el alumnado.
- Los contenidos para alcanzar dichos objetivos.
- La secuencia y temporalización.
- La previsión de problemas y sus posibles soluciones.
- La variedad y flexibilidad en la consecución de las actividades y en el desarrollo de la sesión en general.

Además, como en cualquier programación, el docente debe considerar el contexto de enseñanza, las características del grupo de aprendientes, sus necesidades, sus estilos de aprendizaje, etc. Esto debe complementarse, en nuestra opinión, con la aplicación de las siguientes consideraciones apropiadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas edades:

- Crear una excusa o necesidad para motivar al estudiante.
- Plantear una meta relacionada con la motivación.
- Generar espacios de análisis y resolución de las dificultades que vayan surgiendo ante el contenido.
- Dar tiempo para reflexionar, ya sea en forma individual o grupal.
- Proponer soluciones que integren los contenidos ya estudiados con los nuevos.
- Favorecer la diferenciación y generalización de los contenidos lingüísticos.
- Abrir nuevas excusas o necesidades para transferir el conocimiento aprendido.

Teniendo en cuenta estas directrices, la elaboración de proyectos finales puede ser un planteamiento interesante (aunque no el único) en nuestras clases, ya que «el proyecto es una cadena organizada de actividades dominada por un motivo central cuyo propósito es realizar algo, sea por el placer que se encuentra en la realización o bien por la satisfacción que deparan los resultados que han de alcanzar» (Nérci, 1973, p. 249). A continuación, observamos dos ejemplos de proyectos finales pertenecientes a los manuales *¡Aquí y ahora, hablamos español!* (Fritzler, 2018a) y *¡Qué guay! Curso de español para adolescentes. A1.2* (Santana et al., 2019).

Sin embargo, la suma de estos componentes se encuentra condicionada por un elemento fundamental: la motivación, que en estas edades suele ser



Fuente: Fritzler (2018a) y Santana et al. (2019).

Figura 3. Ejemplos de proyectos en manuales de ELE para adolescentes.

diferente a la de los grupos de niños (por las características propias de esa franja etaria) y de adultos (para los que el aprendizaje del idioma suele ser una elección motivada por diferentes criterios). En el caso de los grupos de adolescentes, estos pueden sentir el aprendizaje del español como una obligación institucional si se trata, como en muchos casos, de una asignatura impuesta dentro del currículo. Además de la motivación, en la enseñanza secundaria hay otros factores que debemos observar con mayor interés, como es el caso de la ansiedad. A pesar de no ser exclusivo de los adolescentes, cobran especial importancia en este periodo vital por las razones emocionales y sociales descritas anteriormente.

Estas circunstancias refuerzan la importancia de crear oportunidades de aprendizaje, de observar y de detectar las necesidades del grupo en general o de un estudiante en particular, como por ejemplo el control de tiempo de participación, los diferentes ritmos de aprendizaje o la selección de temas que consideramos de su interés. Ante este desafío, ¿cómo podemos atender a las necesidades concretas de varias personas en una misma sesión? ¿Qué pasa con los grupos numerosos? ¿Y si es muy heterogéneo?

En primer lugar, debemos partir siempre de la premisa de que hay situaciones y objetivos que están fuera de nuestro alcance, así que no debemos

frustrarnos, sino orientarnos a mejorar dentro de nuestras posibilidades. El pretender satisfacer todas las necesidades de todo el grupo en todo momento es prácticamente una utopía. No obstante, dadas las características que tiene la adolescencia, donde desarrollamos y construimos aspectos relacionados con la identidad y la autoestima, es importante transmitirles que cada uno de ellos, individualmente, importa.

Una posible solución para abordarlo sería trabajar con *instrucción diferenciada* en nuestras clases. Esto implicaría que, para alcanzar nuestros objetivos, podríamos valernos de diferentes materiales y dinámicas que den espacio a distintos ritmos y modelos de aprendizaje:

Los docentes que diferencian la enseñanza se centran en su rol de guías o tutores, confieren a los alumnos toda la responsabilidad que pueden manejar y les enseñan cómo utilizarla mejor. Estos docentes incrementan su capacidad de (1) diagnosticar la aptitud del estudiante a través de una variedad de medios, (2) leer e interpretar los indicios que da el alumno acerca de sus intereses y preferencias en materia de aprendizaje, (3) crear una diversidad de formas en que los estudiantes puedan explorar e «internalizar» ideas, y (4) presentar distintos canales a través de los cuales los alumnos expresen y amplíen sus conocimientos. (Tomlinson, 2005, p. 41)

Resumir la instrucción diferenciada en unas cuantas líneas y el rol del docente en dicha labor nos llevará inevitablemente a simplificar, por lo que invitamos al lector a consultar los trabajos al respecto, especialmente la obra citada de Tomlinson.

Por último, otro de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de planificar es el discurso docente, que lejos de ser algo totalmente improvisado, requiere reflexión, observación y trabajo por nuestra parte, como se evidencia en el trabajo de esta misma colección coordinado por Arrieta Castillo (2021). Cómo reaccionamos los docentes a las diferentes actuaciones (o ausencia de las mismas) de los estudiantes puede tener una influencia considerable en el proceso de aprendizaje. Este factor cobra especial importancia al tratarse de un alumnado con características generales ya conocidas, como es el proceso de construcción de su autoimagen, la importancia de la opinión del grupo o la inestabilidad de los periodos de atención. En los trabajos de Brophy y Good (1986) se señalan, entre otros, los siguientes aspectos especialmente relevantes a la hora de interactuar con el alumnado:

- Darles tiempo suficiente para pensar. En ocasiones, una respuesta incorrecta no es más que el reflejo de la falta de tiempo para haber podido

realizar el proceso de comprensión correctamente. Este tiempo debe permitir que el alumno pueda recordar y organizar sus conocimientos y repercutirá positivamente en la confianza del estudiante a la hora de responder.

- Dar retroalimentación de calidad. La retroalimentación debe ser constructiva, tanto si se trata de un *feedback* positivo como si se trata de uno negativo. También debe estar presente en distintos momentos del aprendizaje y no solo como parte de la evaluación.
- Evitar la crítica personal ante respuestas erróneas (especialmente cuando se trata de correcciones en público) y usar el refuerzo positivo con moderación, para que no pierda credibilidad.
- Uso de la lengua materna (LM). Aunque uno de los objetivos de nuestras clases es que los estudiantes tengan contacto con la lengua meta el mayor tiempo posible, debemos tener en cuenta que el uso de la LM (si es compartida) puede ayudarnos en determinadas situaciones; por ejemplo, para aclarar alguna instrucción o para que el alumnado pueda acercarse a nosotros para compartir una situación o inquietud personal.

4.3. Recursos, herramientas y materiales para la clase de ELE con adolescentes

El paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE para adolescentes descrito en los puntos anteriores extiende y transforma, en cierta medida, el significado del verbo *aprender*. La actualización semántica implica valernos de un abanico de recursos y herramientas rentables que faciliten crear actividades motivadoras, holísticas y multisensoriales. En palabras de Trujillo Sáez (2015) la reinención del verbo *aprender* supone dar vida a una pedagogía orgánica. Es decir, aquella que

[...] se pone al servicio de los estudiantes para acompañarlos en el proceso de desarrollo de sus competencias a través de tres ideas fundamentales: por un lado, la revisión curricular para garantizar la pertinencia de los objetivos, el interés de los contenidos y el valor de las prácticas de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes; en segundo lugar, una apuesta decidida por metodologías activas y dialógicas, basadas en la comunicación y en el descubrimiento compartido; y finalmente, la adopción de estrategias y mecanismos que garanticen una evaluación para el aprendizaje que sea dinámica y procesual. (Trujillo Sáez, 2015, p. 18)

Considerar una pedagogía orgánica significa diseñar un esquema didáctico flexible que abarque un enfoque orientado a la acción y centrado en el estudiante. El MCER, que en su propuesta adopta un enfoque orientado a la acción, incluye en el concepto de *actividades de la lengua* (Martín Peris, 2008) tanto aquellas que realizan los hablantes (en general) en contextos sociales ajenos al aula como las que se realizan dentro y fuera de ella los aprendientes de LE. Para poder llevar a cabo estas actividades de la lengua, los hablantes utilizan competencias y estrategias que les permiten llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios mediante textos que, por su parte, están relacionados con temas determinados y ubicados en ámbitos específicos. Es por esto que se propone trabajar a partir del texto, en el sentido amplio del vocablo, proponiendo al alumnado actividades que activen diferentes procesos lingüísticos (o destrezas):

Cuadro 1. Actividades y estrategias de la lengua: ejemplos

<p>Actividades y estrategias de <i>expresión</i>: concepción, producción y codificación de un discurso oral o de un texto escrito, por ejemplo, de un informe.</p>	<p>Actividades y estrategias de <i>comprensión</i>: recepción, decodificación, interpretación (y valoración) de un discurso oral o de un texto escrito, por ejemplo, lectura en silencio, consulta de manuales y obras de referencia.</p>
<p>Actividades y estrategias de <i>interacción</i>: intercambios orales o escritos entre al menos dos individuos, por ejemplo, una cibercharla o un debate en vivo.</p>	<p>Actividades y estrategias de <i>mediación</i>: las que hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente, por ejemplo, la traducción, la interpretación, la toma de notas o la reformulación de un texto.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Martín Peris (2008).

A la hora de trabajar con esos textos y transformarlos en materiales didácticos (tanto en su creación o modificación como en su proceso de selección), debemos tener en cuenta que estos materiales didácticos deben promover:

- Un aprendizaje dinámico, participativo y colaborativo.
- Un aprendizaje orientado a la acción.
- El fomento y desarrollo de la autonomía del estudiante.
- Estrategias inductivas, de descubrimiento y creativas que doten al alumno de herramientas para poder seguir aprendiendo fuera del aula.
- La creación de contextos en los estén presentes la motivación por aprender y el uso significativo de la lengua.

- La evaluación de los logros, la identificación de las debilidades y la planificación regular de lo que queda por aprender.

Para llevar a cabo esta tarea contamos con recursos y herramientas que comprenden tanto lo analógico como lo digital, ya sean diseñados y creados especialmente para la enseñanza de una LE, como textos reales que los adolescentes manipulan, recrean, producen o con los que interactúan en su vida diaria. Estos textos podrán ser, como cabe esperar, escritos, visuales, auditivos o audiovisuales; como los que proponemos a continuación.

A) Textos literarios

A pesar de que son numerosas las tipologías de textos escritos que se podrían trabajar en el aula de ELE, parece conveniente destacar el texto literario como una de esas posibilidades. Aunque el enfoque comunicativo invita a recurrir a materiales reales y esto debería haber beneficiado a la literatura desde sus inicios, lo cierto es que la entrada de la literatura en el aula se produjo de forma muy tímida, desigual y asistemática (Acquaroni Muñoz, 2007, p. 51). Tal y como indica Sanz Pastor (en Peñas Ruiz, 2021, p. 22):

Esto sucedió en parte como reacción a los sistemas tradicionales, pero también porque se aducía que los textos literarios no eran modelos válidos para alumnos de lenguas extranjeras al no responder a situaciones reales del día a día por su complejidad, por su falta de naturalidad o porque las necesidades de estos alumnos no eran de tipo literario, sino técnico o académico (Sanz Pastor, 2006, p. 124).

Sin embargo, la literatura en todos sus géneros y estilos (desde el microrrelato, el cuento, la novela o la poesía hasta las obras dramáticas) ofrece una gran cantidad de opciones para el aula de lenguas extranjeras con adolescentes, tanto desde el punto de vista puramente lingüístico como a la hora de utilizar la literatura como pretexto para trabajar otros aspectos de la competencia comunicativa. Además, podemos decir que el texto literario «constituye un lugar de encuentro con las ideas del otro, tanto al nivel de los contenidos de los textos en la lengua meta como en las interpretaciones de los estudiantes sobre los mismos, en un ámbito no tópico (no artificial)». Y por ello podemos afirmar que «un texto literario bien tratado puede realmente favorecer y posibilitar el aprendizaje de la lengua meta» (Fouatih Menouer, 2009, citado en Fritzler, 2018a y 2021a).

La literatura es material auténtico no pensado para el estudiante de LE, que presenta el lenguaje real, en registros y dialectos variados, encuadrados para

el hablante nativo. Por lo tanto, no cuenta con un diseño didáctico para ser empleado en nuestras clases. Pero este punto debería reforzar la idea de que el texto literario genera curiosidad e interés, sirve de estímulo y vehículo para que el alumno adquiera estructuras y léxico, con el fin de explorar y expresar contextos y situaciones diferentes a su entorno. En otras palabras, crear situaciones de diálogo, de rica comunicación, de expresión artística favoreciendo, a petición del MCER, no solo la vertiente oral, sino también la escrita y la mediación entre los hablantes de lenguas extranjeras. Marta Sanz nos recuerda, asimismo, que la literatura es por excelencia una muestra de un uso específico de la lengua. Es tan real y auténtica como una entrada a un concierto de *rock*, el relato de un partido de fútbol o como una conversación entre dos amigos. (Fritzler, 2018a y 2021a)

La aproximación a los textos literarios en LE en la adolescencia puede abordarse desde múltiples perspectivas: a través del tema de la sesión o de la unidad, a través del perfil del autor/a, a través de los contenidos lingüísticos... En cualquiera de los casos, es fundamental establecer los límites de la información que se va a querer transmitir a los estudiantes acerca del texto y todo lo que le rodea, para evitar el efecto contrario al pretendido. Uno de los objetivos principales del tratamiento de la literatura en la clase de ELE con adolescentes debería ser, en nuestra opinión, fomentar el interés por los textos literarios (sea en la lengua que sea y en el formato que prefieran). Realizar un balance entre los aspectos positivos y negativos del uso del texto literario en la clase de LE para adolescentes puede centrarse en algunos puntos básicos como:

- La elección del texto considerando su dificultad, extensión, temática y mensaje.
- El grupo meta de estudiantes y su contexto social.
- La participación activa y reflexiva de los lectores a partir del contenido.
- La participación del docente como guía, antes, durante y después del proceso de lectura.
- El desarrollo de actividades de comprensión amplias y variadas.
- La creación de espacios de interacción significativa de los estudiantes.

A modo de ejemplo, se proponen estas dos secuencias didácticas pertenecientes al manual ¡Qué guay! Curso de español para adolescentes. A2-B1 (Horche Lahera *et al.*, 2021). En la primera de ellas, se hace una aproximación a la literatura contemporánea a partir del perfil en redes sociales de tres autoras contemporáneas. En la segunda, se propone un contacto con la poesía de dos autores a partir de una misma temática.

para el aprendizaje de lenguas, monólogos, conferencias, cuñas radiofónicas, programas de radio, canciones, entrevistas, etc. Estos recursos son considerados imprescindibles para desarrollar la comprensión auditiva de los estudiantes y, como los expertos han venido apuntando en las últimas décadas, debemos considerar que esta actividad de la lengua no es solo una habilidad receptiva, sino que es un conjunto de destrezas activas que involucran los diferentes signos orales, la percepción auditiva y una serie de aspectos que van desde la comprensión de un fonema hasta los elementos paralingüísticos:

Efectivamente, la comprensión auditiva involucra una serie de aspectos que van desde lo más sencillo, o sea la comprensión del fonema, hasta otros aspectos paralingüísticos más complejos como el significado de lo que se está escuchando, además de la entonación, el énfasis y la velocidad con que se enuncia el mensaje, por ejemplo. (Córdoba Cubillo et al., 2005)

Por esto, es fundamental ofrecer audios de distintas temáticas y formatos a nuestros estudiantes. Entre los disponibles, contamos con un tipo de texto que ha ido ganando protagonismo gracias a su proximidad y pluralidad tanto en la comunicación fuera del aula como dentro de ella: el pódcast. En palabras de Herrera Jiménez (2007, p. 23), un pódcast es

un archivo de audio, parecido a un programa de radio, que está disponible en la red (y que, por lo tanto, se puede escuchar o descargar cuando uno quiera) y que cuenta con un servicio de suscripción que nos avisa cada vez que hay una nueva emisión.

Si bien posee puntos en común con la radio, la amplia variedad temática que abarcan los pódcast, la disponibilidad del contenido en multidispositivos, de manera atemporal y ubicua, la escucha de voces diferentes y, sobre todo, la posibilidad de fomentar el aprendizaje autónomo convierten este recurso en un material que cumple los requisitos de la pedagogía planteada para adolescentes. Existen pódcast que ofrecen a sus oyentes el texto transcrito, otros que emiten sus episodios tanto en audio como en vídeo (por ejemplo, a través de YouTube), también existen algunos específicamente para el aprendizaje del español, etc.

El impacto positivo del uso del pódcast en el aula de ELE no viene dado solo por el uso de material real, sino que «la motivación de los estudiantes aumenta cuando pueden participar no solo en la recepción, sino en la producción misma de los pódcast» (Laaser et al., 2010). Este último hecho supone una

influencia positiva en el aprendizaje de la lengua debido a que el aprendiz se esfuerza en producir un podcast para una audiencia virtual, lo cual hace de este recurso auténtico y significativo para promover la comunicación en la lengua extranjera. (Chacón y Pérez, 2011, p. 50)

Dentro de las tipologías de textos auditivos para la clase de ELE con adolescente merece la pena destacar el papel de la música y las canciones como recurso imprescindible, ya que más allá de lo lingüístico y lo cultural, la citada franja etaria encuentra en la música un espacio de expresión personal, de construcción de su identidad y de participación colectiva. Por otro lado, como bien cita Matilde Martínez Sallés (2012):

En primer lugar, las canciones son productos textuales engarzados en una melodía, una armonía y un ritmo, es decir, en música, y apelan por lo tanto directamente a nuestras emociones y nuestro goce estético. Esto revierte positivamente en la motivación, fundamental para que se dé un aprendizaje significativo y duradero. Así pues, las canciones tienen la capacidad de sumergir al aprendiente de una lengua extranjera en la cultura y la lengua que está aprendiendo. En segundo lugar, las canciones son productos culturales, manifestaciones de la cultura en la que han sido creadas. Esto permite al oyente no nativo asomarse a esta a través de las referencias culturales —implícitas o explícitas— que abundan en los temas musicales. Por ello, son una herramienta muy potente para el desarrollo de la consciencia intercultural, ya que tienden puentes entre las dos culturas e invitan a la reflexión acerca de los elementos comunes a ambas.

En cuanto a los objetivos lingüísticos y comunicativos que se plantean en toda clase de lengua extranjera, no cabe duda de las ventajas que las canciones ofrecen para la práctica de la comprensión auditiva, el aprendizaje de léxico o la pronunciación, por ejemplo.

Como otros recursos explotados en las clases de LE, la música y las canciones cuentan con un abanico de plataformas y aplicaciones que facilitan su explotación en el aula y fuera de ella. Las redes sociales y sus servicios ofrecen, además de una disponibilidad inmediata, la oportunidad de involucrar con facilidad a los adolescentes, motivarlos y crear un diálogo. Asimismo, estas herramientas pueden invitar a la acción, a producir sus propios contenidos y acercarse a la música de manera multimodal (crear listas de reproducción, reaccionar a recomendaciones, consumir el producto acompañado del texto o imágenes, etc.) y a ser parte comprometida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las maneras de trabajar una canción en el aula son muy variadas y pueden responder a diferentes objetivos: lingüísticos, culturales, de entretenimien-

to, de apertura o de cierre de una clase. Sea cual sea la opción elegida, la mayoría de las veces será una excelente oportunidad para motivar, despertar sentimientos e interés por la lengua y como valor añadido, sin ser menos importante, promover el respeto por los derechos de la propiedad intelectual ante un público con su ciudadanía en pleno desarrollo.

C) Textos visuales

Como tercer recurso, entran en escena los textos visuales, ya sea a través de imágenes, fotografías, íconos, *emojis*, gráficos y esquemas, grafitis, pinturas, planos, anuncios publicitarios, hologramas, murales, etc. Es decir, las imágenes estáticas o fijas y no los vídeos, cuya metodología aborda otros parámetros que se describirán más adelante. Una imagen es una fuente de información variada y directa, que no solo ayuda a comprender un texto o a enmarcar una frase, sino que posibilita el desarrollo de la destreza de la expresión oral, produciendo la reacción y motivación del receptor.

La importancia de la imagen en la clase de ELE está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de ELE esto significa una mayor implicación y una mayor asimilación de la lengua objeto. Sin embargo, es importante tener en cuenta el tipo de imagen, la calidad, el grado de transparencia frente al contenido a estudiar y, ante todo, los objetivos lingüísticos y las necesidades e intereses del grupo meta:

La elección de una imagen dependerá en primer lugar de su finalidad, si la vamos a usar para introducir un tema, un nuevo campo semántico, para la práctica de exponentes funcionales, para el desarrollo de las destrezas comunicativas, etc. Debemos buscar imágenes que sean rentables y eficaces para la finalidad que han de cumplir. Si queremos que practiquen exponentes funcionales[,] la imagen debe proporcionar suficientes posibilidades de práctica. Si, por otro lado, vamos a presentar un nuevo campo semántico, las imágenes no deben ser ambiguas porque podrán llevar a una interpretación errónea. (Sánchez Benítez, 2009)

Existen distintas posibilidades de clasificación de la explotación de los textos visuales, en la que el docente podrá hacer modificaciones o amplitudes según su criterio o sus necesidades en el aula, como por ejemplo: la imagen como elemento disparador (crear una historia a partir de una secuencia gráfica), la imagen para desarrollar funciones comunicativas (crear un diálogo a partir de una historieta, una foto, etc.), la imagen para presentar contenidos cultura-

les (presentación de material gráfico real de un tema determinado: folletos, publicidad, logotipos), etc.

Además, con la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula podemos valernos de herramientas como Genially, Thinkling o Canva que convierten una imagen estática en una lámina interactiva o que permiten diseñar una infografía, editar una imagen (creando un *meme*, una tira cómica...) y otras muchas posibilidades. En una sociedad en la que la cultura visual está cada vez más presente, incorporar imágenes a nuestras clases de ELE con adolescentes parece tener cada vez más sentido, no solo por una cuestión de aproximación a los gustos del alumnado, sino por la importancia de esta en las situaciones comunicativas.

D) Textos audiovisuales

Otro recurso imprescindible para llevar a la clase de español con adolescentes son los textos audiovisuales, entre los que contamos las películas, las series televisivas, los documentales, los vídeos publicitarios, videoclips, emisiones en redes sociales (como los *reels*), etc. Los textos audiovisuales, de acuerdo con Tobar (2007), forman

[...] un conjunto en donde convergen la música, el sonido, el lenguaje verbal y no verbal y toda la cultura iconográfica utilizados como recursos expresivos, con previa intención de un emisor y que estimula en un público series organizadas de sensaciones y percepciones similares a las que producen las informaciones de manera natural en el entorno, y que finalmente darán vida a un mensaje. El lenguaje audiovisual es una forma de comunicación multisensorial (visión y audición), en donde sus elementos adquieren relevancia cuando se analizan en forma conjunta, suministrando muchos estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos.

En el momento de elegir un texto visual o audiovisual como herramienta o recurso didáctico para nuestra clase debemos tener en cuenta una serie de criterios, además de la adecuación a la edad del estudiantado o el nivel de competencia lingüística requerido para la explotación didáctica que tengamos pensada. Existen numerosos trabajos para ayudarnos en esta tarea de análisis y selección, como por ejemplo el de Amenós Pons (1999) o el de Coronado Badillo (2021), por citar dos modelos diferentes. En la imagen, podemos observar una propuesta de explotación del videoclip de *Latinoamérica* (Calle 13, 2010), propuesta en el citado trabajo de Coronado Badillo.

El vídeo es un elemento de trabajo dinámico, ameno y muy útil, aunque no conviene no recurrir en forma constante. Como otras herramientas didácticas,

h. Elige a una de las personas del videoclip para hablar. ¿Qué te gustaría preguntarle? **Prepara** una lista de preguntas sobre su presente y su futuro para **tener un diálogo** con ella.



En grupos, **comenta** con tus compañeros porqué has elegido a esa persona, qué te ha respondido y cómo te has sentido.

¿Te gustaría conocer a esa persona en persona en el futuro? ¿Qué más te gustaría preguntarle o decirle?

Imagen 4 - Actividad de expresión y de acercamiento intercultural

Fuente: Coronado Badillo (2021, p. 1188).

Figura 5. *Actividad de expresión y de acercamiento intercultural.*

debe alternarse con otro tipo de recursos y materiales para integrar las destrezas, respetar los estilos de aprendizaje y mantener el interés y la atención por parte del alumnado. Nuevamente conviene recordar las posibilidades que se abren al tratar en el aula de lenguas el papel del alumno no solo como consumidor de contenidos, sino también como *prosumidor*: las plataformas digitales les brindan un espacio para la creación de sus propias actividades y la oportunidad de transformarse en curadores de contenidos, favoreciendo que se involucren y participen activamente en las tareas propuestas.

El uso de la imagen bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más significativa, permite la construcción colectiva e interactiva de los saberes. El desarrollo de las competencias y las conceptualizaciones aprendidas a través de esta estrategia, son de fácil recordación y posibles de recrear. El acto pedagógico es un proceso comunicativo que cuenta con la fotografía, el cine, el vídeo, la televisión, el computador y la Internet, como ayudas visuales que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual el uso de estos medios ha de responder a una planeación que garantice que las interacciones: maestro, estudiante y saber; que converjan en un aprendizaje y desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes. Esto implica que se enseñe a mirar y a comprender el texto de las imágenes bien sea estáticas o en movimiento. (Sánchez Bedoya, 2009)

A pesar de que por razones de extensión de este capítulo no es posible hacer una revisión en profundidad, cuando nos planteamos con qué recursos, herramientas y materiales contamos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE con adolescentes es casi obligatorio mencionar otros dos elementos fundamentales para las clases con este alumnado meta: el *aprendizaje móvil* y el *juego*.

Según autores como Pujolà (2016, p. 119), los dos principales avances tecnológicos actuales en relación con la enseñanza de LE son las *redes sociales* y los *dispositivos móviles* (tanto las tabletas como los *smartphones*). Ambas realidades permiten aunar el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia digital de los aprendientes. Si bien en cada uno de los apartados anteriores se ha ido aportando ejemplos de la extensión y/o adaptación digital, merece una mención especial el papel que puede cumplir el uso de dispositivos móviles (tabletas, teléfonos, etc.) como vehículo multifuncional en la clase, grandes aliados tanto de la participación individual como del trabajo colaborativo y soportes de una conectividad casi permanente.

Los adolescentes llevan sus teléfonos inteligentes a clase y con ellos se pueden realizar múltiples tareas: recibir mensajes, usar el traductor, buscar información, consultar sus cuentas en Twitter, crear documentos, consultar el diccionario, guardar archivos en Drive, grabar vídeos, grabar audios, tomar fotos, completar un test en Kahoot!, hacer algún Hangout, mandar mensajes en WhatsApp a un grupo de amigos y un sinfín de actividades auténticas en las que se necesitan estrategias comunicativas digitales apropiadas para cada entorno y objetivo comunicativo. Pese a las innumerables ventajas, no siempre se apuesta por el uso de estos dispositivos en el aula, ya que, como señala Pujolà (2016):

El uso normalizado de las TIC en la enseñanza de idiomas, tanto en infantil y primaria como en secundaria, está siendo cada día más común (Chambers y Bax, 2006). Sin embargo, aún hay contextos en los que algunas familias y algunos profesores tienen miedo al uso desconocido de estas tecnologías en el aula y fuera de ellas, lo que empuja a prohibiciones de su uso un tanto absurdas desde una perspectiva educativa (Cánovas, 2015; Jubany, 2016).

A la lista de recursos se suma el *componente lúdico*, en todo el sentido de la expresión. Los juegos representan un pilar fundamental en el aprendizaje de una LE en los adolescentes, ya que motivan a los estudiantes, los acercan a los contenidos en forma amena y dinámica, desarrollan la creatividad y, en especial, imprimen el sello de la emotividad tan necesario para aprender. Es llamativo observar cómo la presencia de actividades lúdicas va desapareciendo de los materiales de ELE a medida que los alumnos van abandonando la

infancia y pasan a la adolescencia, donde en muchas ocasiones la enseñanza se vuelve más instrumental (enfocada, por ejemplo, a aprobar pruebas de certificación) en detrimento de lo lúdico y lo integral.

La incorporación del componente lúdico convierte al estudiante en agente activo del proceso de aprendizaje y mejora su compromiso y su participación en el grupo meta. Por otro lado, le otorga al docente el papel de guía-moderador en el citado proceso y de facilitador del contenido lingüístico en un contexto natural de comunicación:

El poder de la simulación y juego reside en la realidad de la práctica comunicativa en la que están envueltos los aprendices, del análisis de la situación a la que se enfrentan y de su toma de decisiones. Sea como fuere, la simulación permite a nuestros alumnos experimentar con la realidad sin nervios innecesarios, participando activamente en tareas previas, posteriores y aquéllas requeridas durante la simulación propiamente dicha; les entrena a trabajar en equipo de manera cooperativa a la vez que practican y, por lo tanto, mejoran su habilidad con la lengua objeto de estudio. (Andreu Andrés *et al.*, 2005, p. 2)

Si partimos de las recomendaciones aquí descritas, antes de querer trabajar cualquiera de estos recursos en el aula debemos tener en cuenta que su incorporación requiere previamente de un análisis del contexto educativo y de las necesidades e intereses del grupo meta, así como de la observación detallada de los objetivos curriculares y las exigencias institucionales.

5. Más allá del aula: cuándo, cómo y dónde se produce el aprendizaje de una LE

Son muchos los temas que se han dejado sin abordar en este capítulo, pero se ha considerado pertinente finalizar con una reflexión sobre cómo el panorama descrito nos invita —u obliga— al profesorado a tomar posición, a ser parte del rediseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, a promover la transformación que la realidad nos exige y expandir los espacios de interacción, creación y transferencia del contenido. Dicha transformación busca una pedagogía *expandida* (porque puede suceder en cualquier momento y lugar: en el aula, en la casa, en el parque, en el transporte público...), *personalizada* (es decir, adaptada a las necesidades del alumno y su entorno, dándole libertad, significatividad y autonomía), *invertida* (convirtiendo al alumno en el centro del aprendizaje, otorgando la posibilidad de construir su saber), *innovadora* (propiciando una actitud de investigación-acción como vehículo para generar nuevos conocimientos) y *emergente*,

[...] como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen alrededor del uso de las TIC y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje, tal como lo definen Jordi Adell y Linda Castañeda. (Fritzler, 2017)

Ya desde el año 2000 el Consejo de Europa determina el concepto de *lifelong learning* (aprendizaje permanente) como la forma de «invertir en la persona, promover la adquisición de conocimientos básicos y proporcionar a todos las mismas oportunidades de acceso a una enseñanza de alta calidad». Esta declaración intenta desarrollar mecanismos que permitan aumentar la calidad, la comparabilidad y la transferibilidad de las competencias, tanto en el entorno de aprendizaje formal como en el no formal e informal; una cuestión que no debe ser ajena al profesorado de LE, especialmente con alumnado en edades tan decisivas en su proceso de construcción personal.

A esta idea debemos sumarle el hecho de que posteriormente los investigadores del ámbito de la *transmedia literacy* (Scolari, 2018) «confirmaron la existencia de un amplio espectro de situaciones, competencias, estrategias, y procesos de creación, difusión y consumo de contenido y usos alternativos de los medios» en la apropiación del conocimiento y la información por parte de los adolescentes. Es así que la enseñanza tradicional impartida dentro de los límites del aula en la que «el docente cumple el papel de autoridad del conocimiento, y, a su vez, el mediador entre el texto y el alumno» necesita ser *transformada* en una *alfabetización transmedia*¹.

En primer lugar, *transformada*, porque no se trata de dejar de lado el texto y los distintos niveles de estudio de la lengua, sino de realizar el andamiaje entre los contenidos lingüísticos y las destrezas de aprendizaje, por un lado, y la tecnología como herramienta facilitadora de nuevas formas de acceder al contenido, de creación, expresión y comunicación, por el otro. En segundo lugar, abogar por la *alfabetización transmedia*, ya que posiciona y promueve el ecosistema de los medios a través de un espectro variado de espacios físicos y virtuales que permiten diseñar y aplicar estrategias didácticas dinámicas y flexibles ante las exigencias actuales en la enseñanza de LE.

Ante estos parámetros, el aprendizaje de una LE trasciende (y debe trascender) el espacio físico y temporal del aula de español y deviene en «un aprendi-

¹ El *alfabetismo transmedia* (*Transmedia Literacy*) se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018).

zaje ubicuo multifocal (en línea y presencial, formal e informal) y multilineal (personal y colectivo; individual y contextual)» (Chenoll Mora, 2013).

Enseñar español —especialmente a adolescentes— debe ir más allá del espacio físico-temporal del aula, como se viene apuntando. No debemos perder de vista el objetivo principal que tiene aprender una lengua, que es el poder comunicarse; valiéndonos para ello del desarrollo de todas las competencias que permiten la comunicación entre los interlocutores. Dotar al alumnado de herramientas que le permitan *aprender a aprender* y desenvolverse en situaciones comunicativas reales requiere de un compromiso por parte del profesorado de estar en permanente formación, pues la enseñanza de lenguas, como la lengua y la sociedad misma, es cambiante y dinámica.

6. Conclusiones

A modo de reflexión final, consideramos que la enseñanza de una LE para adolescentes precisa integrar los fundamentos del posmétodo —aunando aspectos del enfoque comunicativo, el enfoque léxico y el aprendizaje basado en proyectos— sumados a las características y necesidades de los adolescentes como estudiantes en la sociedad de la información y el conocimiento.

En definitiva, desarrollar un proceso educativo cuya meta persiga/busque/se proponga la autonomía del estudiante como ser comunicante, no solo desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo, sino teniendo en cuenta sus habilidades y destrezas de aprendizaje y las fuentes del conocimiento de las que se nutre. En otras palabras, que el aprendizaje formal se entrelace de manera personalizada, cooperativa y colaborativa con aprendizaje informal, ubicuo y multimodal y en el que la gestión del profesor/a sea facilitarle los contenidos y servir de guía para crear sus propias estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

7. Bibliografía recomendada

HERRERA, F. (ED.). (2016). *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias*. Difusión.

Esta obra se compone de catorce 14 independientes en los que se reflexiona sobre la enseñanza de ELE con alumnado en las etapas de infantil y primaria (en los cuatro primeros textos), con el alumnado adolescente (en los cuatro segundos) y, finalmente, seis capítulos que abordan temas generales y transversales como el enfoque lúdico, la metacognición y el *storytelling*. Los temas

se tratan de forma divulgativa y pueden ser leídos sin seguir el orden en el que aparecen, lo que hace que sea una lectura amena e introductoria a diferentes temas en los que podemos profundizar más a través de la bibliografía referenciada.

MIRAS PÁEZ, E. Y SANCHO PASCUAL, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 865-912). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

En este capítulo de un trabajo colectivo más amplio se atiende de manera conjunta al alumnado en edad infantil y en la adolescencia, haciendo un recorrido por los procesos de aprendizaje, los principios metodológicos para la enseñanza de LE a alumnado de estas edades, cuestiones relacionadas con la gestión del aula (por ejemplo, resolución y prevención de conflictos) para, posteriormente, adentrarse de manera más concreta en el contexto del alumnado en inmersión. A pesar de la especificidad de este trabajo, consideramos que sus aportaciones son interesantes para una aproximación al grupo que nos ocupa.