U2. Buscando respuestas: la investigación

Importante

Introducción

En esta Unidad, se revisan cuestiones fundamentales para entender cómo se aprende y cómo se enseña una segunda lengua. Puesto que es recomendable profundizar en estos aspectos, en el apartado “Para saber más” encontrarás artículos de interés sobre los temas tratados.

Evaluación

Realiza una lectura reflexiva de los contenidos de esta Unidad y participa en el foro siguiendo las indicaciones del apartado “Mensaje”.

Objetivos

- Familiarizarse con los conceptos básicos que afectan a la adquisición de idiomas.
- Diferenciar los métodos más importantes utilizados en la enseñanza de segundas lenguas.
- Valorar la idoneidad del enfoque por tareas y proyectos en la enseñanza del español como lengua nueva.
- Adquirir pautas para la gestión de la heterogeneidad valorando las posibilidades que ofrece en la enseñanza de lenguas.

Actividad del foro

Intervención reflexiva en el foro

Copyright 2026

Tras la lectura de los contenidos de la Unidad 5.2., **realiza una intervención en el foro** comentando tus **conclusiones.** Puedes tratar uno o varios temas. Por ejemplo: **qué errores has detectado como más frecuentes entre tus alumnos, a qué causas los atribuyes, cómo se puede facilitar la "adquisición" de la lengua, qué tareas consideras que pueden resultar de interés en el aula…** El debate resultará más interesante y enriquecedor para el grupo si pones en relación las conclusiones con tus experiencias.

Contenidos

Contenidos

Para iniciarnos en la enseñanza del español como nueva lengua, es necesario poder responder, al menos, a las siguientes preguntas básicas:

- ¿Cómo se adquiere una nueva lengua?
- ¿Cómo se enseña una nueva lengua?
- ¿Cómo se gestiona un grupo de enseñanza del español?

2.1. ¿Cómo se adquiere una nueva lengua?

Existen diferentes teorías que tratan de dar una explicación a cómo aprendemos en la infancia nuestra lengua o lenguas maternas. El **conductismo**, por ejemplo, sostiene que aprendemos por imitación y repetición; los **nativistas** defienden la capacidad innata de los humanos para el habla; el **interaccionismo** tiene en cuenta la capacidad creativa del niño para generar significado individual. Desde esta última perspectiva, el aprendizaje se produce al combinar capacidades con experiencias lingüísticas, por la interacción que establecemos con contextos significativos.

Por su parte, la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) se ocupa de los procesos que intervienen en el aprendizaje de lenguas **cuando ya hemos adquirido la lengua materna**. Se trata de procesos cognitivos diferentes aunque también comparten similitudes.

La ASL es una disciplina compleja, con líneas de investigación muy amplias y con resultados que han provocado de nuevo diferentes teorías, dependiendo muchas veces de las hipótesis de partida, tal y como ocurría con la adquisición de la lengua materna. En la bibliografía encontrarás algunas referencias básicas para adentrarte en este tema.

Copyright 2026

Aquí vamos a tratar sólo **cuatro cuestiones** relacionadas con la ASL debido a la trascendencia que tienen en la realidad de nuestras aulas. Se trata del concepto de **interlengua,** del análisis del **error**, del problema de la **fosilización** y de las diferencias entre **adquisición** y **aprendizaje**.

1.1. El concepto de interlengua

Se denomina interlengua al habla que utiliza un aprendiz de una lengua no nativa en un momento determinado de su aprendizaje. Es un sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna y la lengua meta, que va evolucionando y pasando por diferentes etapas.

La interlengua es personal, creativa y cambiante. Sus características dependerán de muchos factores, como el estadio de aprendizaje en el que se encuentre el aprendiz, su mayor o menor contacto con la nueva lengua, los contextos en los que se efectúa dicho contacto, las características de su lengua materna, las características de la lengua meta, sus características personales (edad, motivación, aptitud…), las estrategias de aprendizaje utilizadas, etc.

1.2. El análisis del error

La investigación ha prestado bastante atención a los errores cometidos por los estudiantes de lenguas extranjeras.

Una de las corrientes más pujantes en los años sesenta fue el Análisis Contrastivo de las lenguas. Esta corriente generó estudios comparados de sistemas de distintas lenguas que trataban de predecir los errores más susceptibles de cometerse basándose en las diferencias entre dichas lenguas. Desde este enfoque, los errores se debían a la transferencia negativa que realizamos de la lengua materna a la nueva lengua, es decir, desde esta perspectiva la lengua materna supondría una interferencia para aprender otras lenguas. Este análisis entendía el error como algo negativo que se podía predecir y prevenir.

Hoy en día, sin embargo, se ha superado esta idea, ya que el Análisis de Errores ha demostrado que muchos errores frecuentes no tienen nada que ver con la lengua materna y son otras las explicaciones posibles, como las estrategias de aprendizaje utilizadas, las estrategias de comunicación, la tendencia a la sobregeneralización de una norma, la simplificación, o las propias características de la lengua meta. No se descarta entonces que la lengua materna pueda explicar algunos de los errores, especialmente los de carácter fonético, pero se trataría de una variable más que hay que tener en cuenta para su comprensión y no la única.

Dentro de la interlengua, **el error subsiste como un elemento natural**. Los errores transitorios forman parte del proceso de aprendizaje y son sintomáticos de las etapas por las que va pasando el aprendiz de una nueva lengua. En determinados estadios, los aprendices que cometen más errores son los que más competencia tienen en la nueva lengua, son los más creativos porque se arriesgan y generan nuevas producciones aunque tengan errores.

Copyright 2026

A través de la observación de los errores, el docente recibe información sobre el estadio en el que se encuentra la interlengua del aprendiz, sobre su evolución y sobre sus estrategias comunicativas.

1.3. El problema de la fosilización

La fosilización de los errores se produce cuando el hablante tiende a conservar errores a lo largo del tiempo, quedándose estancados y sin evolución.

En estos casos, el hablante puede incluso reconocer a veces su error y corregirlo, sobre todo cuando realiza tareas de clase; pero en determinados momentos en los que la situación comunicativa no le concede el tiempo suficiente para autocorregirse, o bien se encuentra más centrado en el mensaje que en la forma, entonces surge de nuevo el error.

Entre las causas que generan la fosilización de errores, encontramos algunas que nos interesan especialmente:

- Cuando se mantiene alguna estructura de la lengua materna como perteneciente a la lengua meta. Aunque el proceso de transferencia de una lengua a otra es normal en los primeros estadios y en los intermedios, puede ocurrir que en estadios avanzados todavía permanezca el error por fosilización.
- Cuando se tienen que resolver situaciones comunicativas para las que no se tiene todavía competencia lingüística suficiente. Entonces el hablante suele recurrir a estrategias comunicativas, como simplificar, generalizar… y, si consigue hacerse entender, puede hacer permanentemente uso de esas estrategias porque las considera de utilidad. Por ejemplo, puede utilizar el infinitivo definitivamente como sustitutivo de cualquier forma personal.
- Cuando se aprende la lengua por contacto con personas que cometen esos mismos errores, sin un contexto formativo que ayude al hablante a tomar conciencia de sus errores y a mejorar su uso de la lengua.

La corrección de los errores fosilizados dependerá en buena medida del interés del hablante. Hay personas que están satisfechas con su nivel de competencia comunicativa y que se resisten a la corrección de los errores fosilizados. A la hora de tratar los errores en el aula, el docente debe tener en cuenta estas cuestiones.

1.4. Las diferencias entre adquisición y aprendizaje

El modelo que vamos a comentar a continuación tuvo una gran influencia en los años 70 y 80, cuando surgieron los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas. Aunque es un modelo que posteriormente también fue criticado, sobre todo por su rigidez en la diferenciación que establece entre el concepto de **adquisición** y el de **aprendizaje**.

Copyright 2026

Sin embargo, este modelo es significativo para nosotros porque puede ayudarnos a comprender lo que ocurre en nuestras aulas y por qué a veces percibimos desajustes en el aprovechamiento que unos y otros alumnos realizan de las clases.

El ***Modelo del Monitor de Krashen** diferencia dos procesos en la adquisición de una nueva lengua: la adquisición y el aprendizaje*.

La ***adquisición** sería un proceso natural*, similar al proceso de adquisición de la lengua materna. Se caracterizaría por ser inconsciente; requeriría una primera etapa silenciosa, de escucha activa; para que hubiera adquisición sería necesaria la superación del filtro afectivo, es decir, un ambiente relajado, sin presiones; el hablante se centraría en el mensaje y su objetivo sería comunicarse.

El ***aprendizaje**, por su parte, sería un proceso consciente*; para que hubiera aprendizaje sería necesario que el hablante tuviese un conocimiento metalingüístico de la lengua; el aprendizaje se produciría en contextos formativos, con prácticas escolares que permitiesen reflexionar sobre la forma y su corrección o bien mediante un estudio individual de la lengua meta.

Si tenemos esta diferenciación en cuenta, podemos deducir que algunos de nuestros alumnos, hablantes de varias lenguas, pero sin formación escolar, personas no alfabetizadas en muchas ocasiones, han adquirido las lenguas en las que pueden comunicarse en contextos naturales pero no han utilizado el aprendizaje académico tal y como lo entiende Krashen. En consecuencia, las actividades de tipo escolar que se realizan en el aula, aquellas focalizadas en la forma y en la corrección, no serán las más adecuadas para su estilo de aprendizaje. Estos alumnos pueden encontrarse en clara desventaja con respecto a los alumnos con experiencias previas escolares si el docente no es capaz de proponer tareas que les faciliten la adquisición de la lengua.

En el aula, se facilitará la adquisición de la lengua…

- Si la tarea propuesta interesa al alumno y le resulta útil.
- Si se plantean situaciones reales de comunicación, no simuladas.
- Si el interés se centra en el mensaje.

La mayor parte de las actividades que se proponen en los manuales de E/LE (Español/ Lengua Extranjera) exigen unos conocimientos y unas experiencias previas escolares. Introducir paulatinamente a los alumnos no escolarizados en su comprensión es una actividad formativa, relacionada con la formación básica de la persona. Estas actividades suponen un aprendizaje y un fin en sí mismas. Cuando una persona inicia un proceso de alfabetización comienza su reflexión sobre la estructura de la lengua, es más consciente de los errores cometidos en la adquisición del idioma y se familiariza con prácticas de aprendizaje.

La reflexión metalingüística en la lengua nativa se inicia muchas veces cuando se aprende el español en un contexto escolar. Es decir, se trata de una tarea acorde con los objetivos que nos

Copyright 2026

planteamos en el marco de la Educación de Personas Adultas.

Sin embargo, cuando la prioridad y el objetivo es la adquisición de competencia comunicativa, debemos ser capaces de proponer alternativas más adecuadas al estilo de aprendizaje de los alumnos. Actividades que incidan en las estrategias que estos alumnos utilizaron cuando adquirieron otras lenguas. Es decir, se aprende a hablar hablando, en situaciones reales y significativas. El docente debe ser consciente de la complejidad que subyace en su aula para poder utilizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje oportunas.

En la práctica, en un mundo alfabetizado y ligado a la escolaridad, los procesos de adquisición y aprendizaje se encuentran vinculados y las diferencias no son tan drásticas. De tal manera que, actualmente, suelen utilizarse indistintamente los dos términos. No obstante, hay que reconocer que la diferencia, aunque sea en un nivel teórico, nos ayuda a comprender el proceso de adquisición de segundas lenguas en contextos de inmersión, cuando no interviene el aprendizaje formal y los hablantes nunca han estado escolarizados ni poseen reflexión metalingüística sobre las lenguas en las que se comunican. Esto no quiere decir, que la adquisición que estos hablantes realicen de nuevas lenguas no sea consciente, o que no utilicen el aprendizaje, pero sus estrategias están claramente más relacionadas con un uso real de la lengua y no con su análisis.

2.2. ¿Cómo se enseña una nueva lengua?

Los métodos utilizados en los contextos formativos para enseñar lenguas extranjeras han variado a lo largo del tiempo. Es conveniente conocerlos para ser conscientes de lo que hacemos en el aula y valorar qué metodología se ajusta mejor a las necesidades de nuestros alumnos.

2.1. Los métodos estructuralistas

Los métodos estructuralistas entendían el aprendizaje de una nueva lengua como un camino recto en el que el alumno iba sumando uno tras otro los componentes del sistema lingüístico. Tenían como objetivo la enseñanza de estructuras que se introducían gradualmente según se entendía su nivel de dificultad. Las estructuras aparecían descontextualizadas y se priorizaba un conocimiento correcto de la gramática. La gramática se estudiaba por partes, concediendo gran importancia a la morfología (especialmente a los listados de formas verbales) y a la frase como unidad superior. El error era visto como algo negativo que se debía prevenir y evitar.

El problema de estos métodos era que partían de una idea equivocada sobre cómo se adquiere una nueva lengua. Confundían el uso de la lengua con el conocimiento de su sistema. No tenían en cuenta ni el discurso, ni el contexto. Al tratar de evitar el error se impedía además la comunicación. Se trata de métodos que, por tanto, no son adecuados para la enseñanza de español para inmigrantes, puesto que nuestro principal objetivo es que los alumnos puedan adquirir un nivel de comunicación satisfactorio y puedan interactuar significativamente con su entorno.

Copyright 2026

A pesar de ser métodos descartados en la enseñanza de lenguas extranjeras, hoy en día, todavía podemos observar que se siguen utilizando, especialmente cuando el docente no tiene la formación adecuada. Son métodos que resultan bastantes sencillos de aplicar porque transmiten seguridad al profesorado al tener una materia que impartir organizada, estructurada, ordenada... además, el docente también puede encontrarse con alumnos satisfechos con su forma de plantear la clase. Suele tratarse de alumnos que tienen miedo al error, o no conceden importancia a la comunicación oral, o bien tienen un buen dominio oral pero asisten a las clases para resolver dudas gramaticales. Su aceptación también puede deberse a sus experiencias previas; por ejemplo: si en sus países de origen les enseñaron otras lenguas extranjeras desde este mismo planteamiento, pueden considerar que también así deben aprender el español.

Observa esta actividad: ¿Se han contextualizado los diálogos? ¿Responden a un uso real del español?

6 Conteste negativamente

¿Es usted el señor López?/*el señor Pérez.*	***–No, no soy el señor López, soy el señor Pérez.***
1. ¿Eres Carlos?/*Antonio.*	–No, _____
2. ¿Sois vosotras azafatas?/*camareras.*	–No, _____
3. ¿Son ustedes estudiantes?/*médicos.*	–No, _____
4. ¿Es Carmen peluquera?/*enfermera.*	–No, _____
5. ¿Es usted estudiante?/*profesor.*	–No, _____
6. ¿Es él ingeniero?/*arquitecto.*	–No, _____
7. ¿Son ellos abogados?/*estudiantes.*	–No, _____
8. ¿Eres secretaria?/*azafata.*	–No, _____
9. ¿Sois médicos?/*abogados.*	–No, _____
10. ¿Son ellas azafatas?/*camareras.*	–No, _____

2.2. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se basa en el principio de que aprender una lengua es aprender a comunicarse en ella. Su objetivo es que los hablantes sean competentes en su uso. Desde esta perspectiva, **el contexto** será fundamental para usar la lengua de forma adecuada y la comunicación se logrará a través de elementos lingüísticos y extralingüísticos. En consecuencia, disciplinas como la pragmática o la sociolingüística adquieren especial relevancia.

Copyright 2026

Estos principios se concretan llevando al aula situaciones comunicativas reales, similares a las situaciones en las que deben desenvolverse los alumnos; es decir, se trata de crear un contexto para usar la lengua, valorando lo que es correcto o no, lo que es oportuno o no, y lo que es adecuado o no en esa situación. El docente, además, debe favorecer el uso de estrategias comunicativas para que los alumnos puedan desenvolverse en cada situación, estrategias que les permitan superar dificultades y limitaciones.

El error transitorio es visto como natural en el proceso, como índice del nivel de interlengua del alumno y como necesario para progresar. De esta manera, los errores van evolucionando, unos se superan y surgen otros que nos muestran los avances y el nivel de complejidad de la lengua que ya es capaz de utilizar el hablante. Cada error se trabaja en el aula en el momento adecuado, cuando el alumno está preparado, pero nunca se trabajan demasiados a la vez, pues además de no ser efectivo, podría suponer un bloqueo de la motivación del alumno y dificultar su progresión.

El enfoque comunicativo no proporciona un método único, coherente, ordenado, estructurado e independiente del grupo meta. El programa se construye teniendo en cuenta los conocimientos previos, intereses y necesidades de los alumnos. Como resultado, la implementación de este enfoque plantea problemas cuando su conocimiento por parte del docente es superficial y poco desarrollado. Por ejemplo, si se sigue un manual de E/LE, las situaciones comunicativas que se llevan al aula pueden no ser del interés del grupo; o, al ser simulaciones ficticias, puede resultar difícil implicar a los alumnos, especialmente a los que no tienen experiencias escolares previas similares y no encuentran sentido a la actividad; o bien la enseñanza de la gramática se ignora o relega, sin saber muy bien cómo trabajarla y, ante las demandas de los alumnos, se recurre a los enfoques tradicionales y estructuralistas para su enseñanza.

Observa estas actividades: **¿Se han contextualizado los diálogos? ¿Responden a un uso real del español?**

Copyright 2026

3 Mira esta imagen. ¿Qué hacen?



4 Escucha la cinta o mira el vídeo.

vídeo

audio



- Oiga, por favor, ¿hay una farmacia por aquí cerca?
- Vamos a ver... mmm... ¡Ah, sí! Mira, coges la primera calle a la derecha y sigues todo recto unos cien metros. Allí hay un supermercado muy grande; justo al lado hay una farmacia.
- Entonces, cojo la primera a la derecha, sigo todo recto y al lado del "super" está la farmacia, ¿no?
- Sí, eso es.
- Gracias.

1.3. Monika y Yasser buscan piso.

☐ Monika
■ Yasser
Δ Empleado

Δ Tenemos uno de tres habitaciones en la calle Aragón, con dos cuartos de baño, una terracita...
☐ ¿Y el alquiler?
Δ 35.000 ptas. al mes.
■ ¡Huy! ¡Es carísimo! No nos va bien.
Δ Hay otros más baratos pero están lejos del centro. Esperen... Aquí hay uno... Sí, éste no está nada mal pero no es tan céntrico como el otro.
☐ ¿Cuántas habitaciones tiene?
Δ Dos y el salón, una cocina pequeñita... ¡Ah!, tiene calefacción y da a la calle. Cuesta 14.000 ptas. Lo que pasa es que es un quinto piso sin ascensor.
■ El precio está muy bien.
☐ ¿Tiene sol?
■ Eso es igual, Monika...
☐ ¿Podemos ir a verlo?
Δ Sí, ahora mismo. Seguro que les gustará.



(ciento setenta y cinco) 175

2.3. La enseñanza mediante tareas y proyectos

La enseñanza mediante tareas y proyectos surge como una propuesta educativa con una fundamentación basada principalmente en las nuevas teorías humanistas sobre el aprendizaje. Es decir, se traslada el foco de la enseñanza al aprendizaje, de manera que conceptos como **aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo, implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, construcción guiada del conocimiento**, etc. subyacen a esta propuesta.

Además, este enfoque responde a las aportaciones que la investigación ha realizado sobre la adquisición de segundas lenguas, quedando demostrado que las lenguas no se aprenden de forma lineal. Por lo tanto, sirve de muy poco presentar los contenidos lingüísticos en un orden preestablecido. Esta linealidad nunca iría de la mano de la interlengua del alumno, cuyo proceso de construcción es más complejo y no consiste en ir sumando estructuras nuevas, una detrás de otra.

Algunos autores sitúan la enseñanza mediante tareas y proyectos dentro del enfoque comunicativo. Para otros, se trata de una evolución que consiste en un nuevo enfoque, los modelos procesuales.

En cualquier caso, las tareas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Dotan de unidad y sentido a lo que se dice y hace en el aula.
- Organizan todos los elementos del currículum: objetivos, contenidos, destrezas, evaluación…
- Implican un uso real de la lengua en el aula, al utilizarla para “hacer algo” juntos.
- Surgen dentro del grupo, de acuerdo a sus necesidades e intereses.
- Son elásticas y flexibles, pueden resolverse en una clase o necesitar varias, pueden enlazarse y generar nuevas tareas derivadas, etc.
- Inciden en el proceso más que en el resultado final.
- Permiten la recurrencia de los contenidos (no la linealidad), al volver en futuras tareas sobre aquellos que son más necesarios para cada grupo y para cada persona.

Como podemos observar, las tareas permiten los requisitos que estipulaba Krashen como idóneos para que tuviera lugar la adquisición, por lo que resultarían adecuadas para todos los alumnos.

Algunos ejemplos de tareas pueden ser: *escribir un mensaje por correo electrónico, debatir sobre un tema de actualidad, escribir un anuncio buscando piso, escuchar una canción, solicitar una cita médica, trazar un itinerario en un mapa, hacer el currículum vitae, etc.*

Por su parte, los proyectos se diferencian de las tareas en que requieren mayor duración en el tiempo y son interdisciplinares, es decir, tienen la capacidad de globalizar varias materias, por ello se adecuan a una formación integral de la persona. Los proyectos suelen conformarse por una sucesión de tareas en torno a un mismo tema, en el que se profundiza. Son especialmente utilizados en etapas como la educación infantil y se muestran aconsejables en la educación de

adultos. No obstante, requieren de cierta estabilidad del grupo meta para afianzar los objetivos.

Tanto si trabajamos por tareas como por proyectos, los alumnos tendrán que superar retos comunicativos y adquirir nuevos aprendizajes que serán significativos en la medida en que sean necesarios para resolver las tareas y conecten con sus conocimientos previos. El docente es el encargado de orientar el proceso. En el transcurso de resolución de las tareas, se detendrá para introducir los contenidos necesarios, realizar las explicaciones gramaticales oportunas, reflexionar con los alumnos sobre los aprendizajes realizados, ayudar a los alumnos a que induzcan normas a partir del discurso generado en el aula, etc. son paradas que constituyen lo que se denominan “tareas intermedias”, “tareas posibilitadoras”, “tareas de aprendizaje”…

En conclusión, las tareas y los proyectos aportan un eje real que guía la programación y sobre el que se construyen aprendizajes lingüísticos y extralingüísticos significativos. Las conversaciones y los textos que se generen en clase para resolver las tareas tendrán un alto grado de imprevisibilidad, no se tratará de un discurso prefijado que haya que repetir e imitar, sino que serán producciones creativas, reales. La gramática cobrará aquí especial relevancia, pero no será un elemento aislado o descontextualizado, estará integrada en la propia tarea siendo esta la que reclamará su presencia en el momento oportuno y necesario. Todos los contenidos de la programación se encontrarán al servicio de la tarea y no a la inversa; es decir, serán las necesidades comunicativas implícitas en la tarea las que exigirán y pondrán en relación los contenidos sobre los que se podrá volver en otras ocasiones. De esta manera, cada tarea será diferente y supondrá nuevos retos para los alumnos, pero los contenidos lingüísticos girarán en una espiral recurrente, necesaria para adquirir una nueva lengua.

Observa esta actividad: *¿Cómo es el diálogo que genera la actividad? ¿En qué se diferencia de los diálogos que hemos visto anteriormente?*

Copyright 2026

2 TAREAS

gente y comunicación

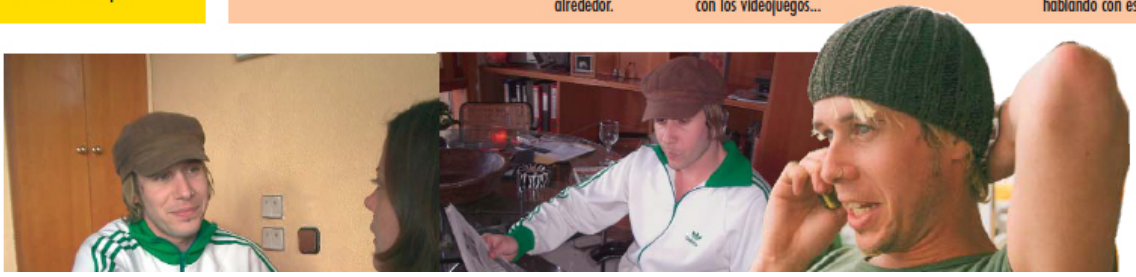
8 Mis lenguas

Piensa un momento en tu relación con las lenguas y completa en tu cuaderno un cuadro como el de Hans Jurt, un joven universitario suizo. Luego, coméntalo con tus compañeros. ¿Tenéis una "biografía lingüística" parecida?

★ ★ ★

El Consejo de Europa propone que cada europeo disponga de un documento personal, su portfolio, en el que se incluirá información sobre las lenguas y las culturas que conoce (destrezas, conocimientos, certificaciones, experiencias vividas, etc.) con el fin de potenciar el plurilingüismo, el respeto a la diversidad y la movilidad dentro de Europa.

¿CON QUÉ LENGUAS TENGO ALGÚN CONTACTO?	ALEMÁN	FRANCÉS	INGLÉS	TURCO	ESPAÑOL
TIPO DE CONTACTO	Es mi lengua materna.	Se habla en mi región y lo he estudiado en el colegio.	Lo estudio y lo uso en Internet. Y también la música que escucho son casi siempre canciones en inglés.	Tengo unos vecinos turcos y a veces les oigo hablar.	Voy muy a menudo de vacaciones a España.
QUÉ SOY CAPAZ DE HACER	Hablar, leer, escribir... Casi todo, creo.	Lo entiendo casi todo pero no lo hablo perfectamente.	Puedo mantener una pequeña conversación sobre un tema fácil y entender textos no muy complicados.	Entiendo algunas palabras, los nombres de ciertas comidas. Y puedo saludar, dar las gracias...	Puedo pedir algo en una tienda, desenvolverme en un restaurante o en la calle...
CÓMO LA HE APRENDIDO	De pequeño, con mis padres.	Lo he estudiado ocho años y oigo constantemente francés a mi alrededor.	En el cole (todavía estudio inglés) y escuchando canciones, viendo películas, con los videojuegos...	Solo sé algunas palabras que me han enseñado mis vecinos.	Una vez hice un curso de dos semanas en Málaga. Y luego en la calle, hablando con españoles.



2.3. ¿Cómo se gestiona un grupo de enseñanza del español?

Partiendo de la evidencia de que todo grupo humano es diverso, la heterogeneidad suele ser una de las características más atribuidas a los grupos de inmigrantes adultos. No es extraño. Estos grupos no sólo cuentan con la diversidad de cualquier grupo de adultos sino que además se les suman otros rasgos más específicos. Como resultado nos encontramos grupos heterogéneos en cuanto a edad, personalidad, intereses, motivación, actitud, estrategias de aprendizaje, expectativas, procedencias, culturas, lenguas maternas, niveles de escolaridad, niveles de competencia en español...

Frente a una organización escolar que se nos muestra claramente homogeneizadora, en la actualidad, la investigación educativa valora las ventajas que la diversidad puede proporcionar al desarrollo de un grupo, especialmente en lo que se refiere a las enseñanzas de lenguas. Entre las ventajas se destacan: la posibilidad de apoyo entre alumnos de diferentes niveles en la negociación del significado; el andamiaje colectivo o aprendizaje en cooperación; la riqueza de

Copyright 2026

experiencias que los alumnos pueden intercambiar, favoreciendo su entendimiento; la necesaria colaboración de los alumnos para el buen funcionamiento de la clase; y el estímulo que supone para la práctica profesional.

La mezcla de niveles puede convertirse en un elemento negativo, que dificulte la programación del educador y sus expectativas, o en un elemento enriquecedor que favorezca el aprendizaje. A simple vista no parece fácil, pero es una cuestión que va a depender en buena medida de nuestra actitud, de cómo organicemos el aula y de cómo marquemos las prioridades. Para una gestión positiva de los grupos, te formulamos algunas sugerencias:

1. **Conoce a las personas del grupo**: Todos los datos que podamos detectar son importantes; por ejemplo, nacionalidades, trayectoria, conocimiento de otros idiomas, conocimientos previos del español, formación, escolarización previa, intereses...
2. **Realiza programaciones a corto plazo:** Si tu grupo es muy inestable, programa cada sesión de forma autónoma, aunque te plantees objetivos a largo plazo. Sé flexible con las programaciones, recuerda que la programación debe ser procesual, construyéndose día a día con el grupo.
3. **Plantea una única tarea para todos los participantes:** Trabajar por tareas permite cohesionar al grupo, al dirigirse hacia un mismo propósito que es compartido, favorece por tanto el trabajo en equipo y la unidad de objetivos… Al mismo tiempo, es una metodología flexible que posibilita la atención de todas las necesidades, pues en la secuenciación de la tarea y en la distribución de tareas intermedias es posible estipular objetivos individuales. La propia acción y desarrollo de la tarea lo requiere, porque los pone en evidencia y ayuda al alumno a hacerse consciente de ellos. Es decir, la tarea final debe ser común para todos, es en algunas tareas intermedias en las que puedes solicitar diferentes niveles de trabajo.
4. **Forma pequeños grupos aplicando distintos criterios:** Son varios los estudios que confirman la utilidad del trabajo por parejas o en pequeños grupos para la práctica de la lengua y su aprendizaje. Entre sus ventajas destacan la reducción de la ansiedad, el aumento de la confianza, de la motivación y de la autonomía, el aprendizaje de la lengua meta… para ello, no organices siempre los grupos de trabajo por niveles. Recuerda que una persona aprende mejor cuando es capaz de transmitirlo a otra persona. Intenta favorecer la negociación del significado, el apoyo entre compañeros y el andamiaje.
5. **Trabaja todas las destrezas, pero sobre todo la interacción oral**: Piensa que la necesidad de comunicarse oralmente es prioritaria y necesaria para todos los alumnos. Para desarrollarla, no necesitamos el texto escrito sino otro tipo de recursos como fotos, audiciones, vídeos, mapas, Internet... de esta forma conseguirás que todo el grupo se encuentre en igualdad de condiciones y las personas no alfabetizadas puedan participar sin dificultades añadidas.
6. **Respeta las fases de trabajo de una tarea:** Casi todas las tareas necesitan una fase previa, de introducción al tema, en la que se debe fomentar la anticipación, la deducción, la detección de conocimientos previos, etc. La segunda fase es la de trabajo, en la que se

pueden realizar diferentes tareas intermedias y resolver la tarea final. Por último, está la fase posterior de explotación y de valoración. Es necesario reflexionar con el grupo sobre el proceso desarrollado para que los alumnos sean conscientes de los aprendizajes realizados más allá de lo concreto de la tarea. De esta manera, podrán valorar el enfoque metodológico utilizado y encontrarán sentido a lo que se hace en el aula. La reflexión final permitirá además negociar en el grupo otras tareas de su interés.

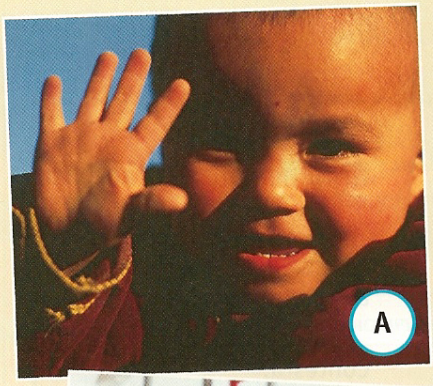
7. **Trabaja los errores como parte del proceso de aprendizaje**: No corrijas a los alumnos mientras hablan, deja que se expresen sin miedo y observa los errores. Después puedes trabajar alguno, no todos, utilizando distintas estrategias para que sean los mismos participantes los que puedan detectarlos. Recuerda que los errores transitorios nos facilitan datos sobre el nivel del alumno y forman parte natural del proceso de adquisición de la lengua.
8. **Favorece la comunicación y la colaboración del grupo en el funcionamiento de la clase**: Provoca situaciones comunicativas reales, motivadoras y abiertas, que inciten a la participación de los alumnos y a su libre expresión y deja que para ello utilicen diferentes lenguas si así lo necesitan. No asumas la responsabilidad de todo lo que allí ocurra, eres un orientador, facilitador, guía y promotor del aprendizaje, pero no el protagonista. Relájate, disfruta con la observación y la escucha, apóyate en el grupo, favorece que los alumnos se ayuden, se traduzcan, incluso que te transmitan sus impresiones en su lengua materna y solicita la ayuda de otros alumnos para la traducción de tus explicaciones. Los participantes deben ser los protagonistas y la parte activa de la clase, no establezcas normas que impidan la comunicación, sino todo lo contrario. Aprovecha esas oportunidades y las carencias comunicativas que observes para introducir nuevos contenidos relacionados con la lengua meta. Debes tener en cuenta, que el uso de la lengua materna en la clase favorece un ambiente cómodo y seguro para el alumnado y facilita la realización de determinadas tareas comunicativas; además, en los primeros niveles, puede provocar una interacción beneficiosa para el aprendizaje que en la lengua meta difícilmente podría generarse.

Observa estas actividades: *¿Permiten la participación de todos los alumnos de un grupo diverso?*

Copyright 2026

EXPERIENCIAS PERSONALES

17 Observa las imágenes. ¿Cómo saludas tú?











dar	+	un beso la mano un abrazo las gracias

18 Subraya las lenguas oficiales de España.

España tiene 4 lenguas oficiales: castellano, gallego, euskera y catalán (llamado valenciano en la Comunidad Valenciana).



- ¿Qué lenguas se hablan en tu país?

19 Escucha y comparte tus experiencias.

El saludo normal en Polonia es dar la mano. Besamos solamente a los familiares o amigos que vemos poco. Damos siempre tres besos y no dos. En situaciones formales los hombres besan la mano de las mujeres. Es una costumbre del pasado pero todavía se utiliza para expresar respeto. En España la gente tiene dos apellidos y en Polonia solo tenemos uno, el apellido del padre.



- ¿Cómo saluda la gente en tu país?
- ¿Cuántos apellidos tienes tú?
- ¿Qué apellidos son frecuentes en tu país?

2.4. Bibliografía

BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera.* Madrid. Arco Libros.

ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.* Barcelona. Edinumen.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Barcelona. Gredos.

RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge. Cambridge University Press

Resumen

> “
>
> ### Para saber más: documentos para descargar
>
> A continuación, puedes acceder a una **selección de artículos de interés** para la formación docente:
>
> BARALO, M. (1999): “Cómo se adquiere una lengua no nativa” en La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid. Arco libros.
>
> BURDEN, R.L. y WILLIAMS, M. (1999): “¿Qué hace que una persona quiera aprender? La motivación en el aprendizaje de idiomas.” En Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Madrid. Edinumen.
>
> FERNÁNDEZ, S. (1997): “Planteamientos teóricos” en Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid. Edelsa.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1994): "La enseñanza de la gramática mediante tareas" en ASELE, Actas V. Centro virtual Cervantes.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2008): "La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante" en I. Ballano (Coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículum y Alumnado Inmigrante. Bilbao, U. Deusto. Pp. 83-94.

MARTÍN PERIS, E. (1999): "Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula." En HIZPIDE, nº 40.

VILLANUEVA, M.L. (1997): "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas." En M.L. Villanueva & I. Navarro: Los estilos de aprendizaje de lenguas. Castelló de la Plana. Universitat Jaume I.

ZANÓN, J. (1995): "La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas" en Signos. Teoría y práctica de la educación.

Para saber más: recursos on-line

El **Centro Virtual Cervantes** dispone de un **Diccionario de términos clave de E/LE**. Una herramienta de gran utilidad para la formación del profesorado. Puedes consultarlo en el siguiente enlace:

Las editoriales ofrecen material de muestra que puede descargarse gratuitamente desde sus páginas web. Aquí tienes algunos enlaces:

- https://www.difusion.com/metodos/adultos

Revision #9
Created 2022-02-01 12:48:12 CET by Equipo CATEDU
Updated 2026-10-15 20:29:11 CEST by Alejandro Ibañez

Copyright 2026