

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:

1. "La juventud prefiere ser estimulada que instruida".
Estrategias y particularidades de la enseñanza de ELE
para adolescentes

**AUTOR: ELENI LEONTARIDI & NATIVIDAD
PERAMOS SOLER**

Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

[Volver al índice](#)

RESUMEN: La enseñanza del español está en auge en todo el mundo, no obstante, en los últimos años se aprecia un interés creciente en el campo de su enseñanza hacia los más pequeños. Como consecuencia, cada vez van apareciendo más artículos y propuestas didácticas que tratan temas relacionados con el aprendizaje de lenguas en estas edades tempranas. En este artículo tras delimitar el término "adolescencia" en el mundo occidental hacemos referencia a las implicaciones educativas - tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de LE- de las características cognitivas, aquellas relacionadas con el desarrollo social y las características de personalidad de los adolescentes. Partiendo de estas premisas, presentamos materiales didácticos que pueden resultar más eficaces para la enseñanza de E/LE dirigida a un público de estudiantes adolescentes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza/ adquisición de LE, adolescentes, características cognitivas, personalidad

ABSTRACT: Teaching Spanish is increasingly popular worldwide, however, in recent years there has been a growing shift of interest in younger learners' teaching. Consequently, more and more articles and teaching suggestions are appearing that address issues related to

language learning in these early ages. In this article, after defining the term 'adolescence' in the Western world, we refer to the educational implications -both in learning and teaching of FL- of cognitive characteristics, as well as of those related to social and personality characteristics of teenagers. Based on these ideas we are presenting teaching material that may turn out to be more effective in the teaching of S/FL geared to younger learners.

KEY WORDS: teaching / acquisition of FL, adolescents, cognitive characteristics, personality

*Asómbrose un portugués
De ver que en su tierna infancia
Todos los niños en Francia
Supieran hablar francés
Arte diabólica es,
Dijo, torciendo el mostacho,
Que, para hablar el gabacho,
Un hidalgo en Portugal,
Lo habla tarde y lo habla mal
Y aquí lo parla un muchacho¹.*

1. ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Según Jean Jaques Rousseau «*La mente del niño es una página en blanco en la que podían escribirse futuros increíbles*». La adquisición de la lengua materna por un niño es un hecho de por sí increíble. Pero, ¿podríamos decir lo mismo en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera? Está claro que el aprendizaje de una L2 sigue procesos y normas distintos -aunque no por ello menos fascinantes- a la adquisición

¹ Recogido en Fernández González & Santiago Guervós (1998: 5).

de la L1², de la misma forma que en el caso del primero los procesos son distintos según se trate de aprendices que se encuentren en la niñez, la adolescencia o en la adultez³. En cuanto a los adolescentes, que es la edad que nos interesa para los objetivos del presente trabajo, en primer lugar, habría que definir qué entendemos por "adolescencia". Así, atendiendo al diccionario de la RAE la adolescencia es la *"edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo"*. Por ello, estamos de acuerdo con Juaristi Garamendi (2009: 316) en que *"ante una definición tan vaga y variable, parece más práctico referirse a jóvenes de entre 12 y 18 años, que es, en muchos países, el período que comprende la Enseñanza Secundaria"*. Sea como sea, lo que está claro es que se trata de una etapa de transición en la que el individuo ya no es niño, pero tampoco adulto. Lo interesante, no obstante, es que en realidad no se trata de una etapa biológicamente delimitada, sino más bien producto de la cultura occidental de fines del siglo XX y lo que llevamos del XXI. Según Laza (2005), los rasgos identificatorios de este tipo de adolescente occidental⁴ vienen a contrastar el sentido de adolescencia del pasado,

² Sobre las etapas por las que pasa la adquisición de la primera lengua, remitimos a Yule (2004: 204-206). En todo caso, en dicho proceso se suelen distinguir la *etapa pre-lingüística* (de los 3 a 10 meses de edad), que incluye 'vocalizaciones' (hacia los 3 meses) y el 'balbuceo' (hacia los 6 meses); la *etapa holofrástica* o *etapa de una palabra* (entre los 12 y 18 meses); la *"etapa de las dos palabras"* (que suele empezar alrededor de los 20 meses) y, por último, el *habla telegráfica* (entre los 2 y 3 años).

También hay que tener en cuenta que en lo que se refiere a la adquisición de la lengua materna, se ha probado que hay un período especial, el llamado *período crítico* que va desde la infancia hasta la pubertad, durante el cual parece que el cerebro humano está más dispuesto para "recibir" y aprender una lengua. Si por las razones que sea, el niño no se expone a estímulos lingüísticos durante ese período, tendrá grandes dificultades para desarrollar su capacidad lingüística más adelante, como ha sido demostrado por casos registrados de niños salvajes o, más recientemente por el conocido caso de Genie, en los años '70. (Sobre el período crítico, véase Yule, 2004: 195-196, y Pinker, 1995: 38-39, 317-323, entre otros. El caso interesante, a la vez que verdaderamente infortunado, de Genie, queda reflejado en el documental de la Televisión Española titulado *La niña salvaje* al que se puede acceder en la red en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=WQ4D5D4WtgU&feature=related>. Para más información sobre este caso véase Curtiss, 1977; como también la transcripción del programa "Secret of the Wild Child...", 1997).

³ Sobre cuestiones relacionadas con el parámetro de la edad en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, consúltese Martín Martín (2004: 275-278); Harley (1986); Snow (1983); Scarcella & Higa (1982).

⁴ Por ejemplo, la dependencia/ convivencia con los padres, la pertenencia a una cultura propia con sus hábitos, modas, estilos de vida y valores distintivos, su inclusión aún en el sistema escolar o

pues en la antigüedad y hasta aproximadamente el siglo XIX, los niños se incorporaban al mundo laboral entre los 7 años y el comienzo de la pubertad⁵, siendo poquísimos los que estudiaban por encima de los 10-12 años, lo cual significa que *"no existía una cultura adolescente como en la actualidad, ni la adolescencia era vista como una etapa particular del desarrollo"*. No obstante, con la industrialización, a finales del siglo XIX, empiezan a ser importantes en el Occidente los estudios y la formación en general para importantes masas de la población, de manera que desde entonces esta situación se consolidó, lo que, a su vez, permitió el surgimiento de la etapa adolescente tal como la conocemos en la actualidad, con sus propios hábitos y problemas⁶. Es esta etapa de la vida humana de la que nos vamos a ocupar en este trabajo, para examinar las particularidades que hay que tener en cuenta a la hora de enfrentarnos al reto de la enseñanza de una lengua extranjera.

2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ADOLESCENCIA

Antes de entrar en detalle en el tema del aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa que nos interesa, es decir, la adolescencia, habría que dejar claro que cuando hablamos de *aprendizaje* nos referimos a un *"proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y gramática de una lengua"* que es distinto, tanto en cuanto a sus características como a su resultado, de la *adquisición* -de la, normalmente, lengua materna- que a su vez describe el *"desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con*

algún contexto de aprendizaje profesional, y el hecho de que los que no estudian se ponen a buscar un empleo estable.

⁵ Etapa que se sitúa entre los 12 y 13 años para los chicos y los 10-11 años para las chicas.

⁶ En relación con este punto, también debemos señalar que el término 'adolescencia' no se debe identificar con el de 'pubertad', pues con el segundo hacemos referencia al *período biológico* durante el cual tiene lugar todo un conjunto de cambios físicos (de los 12/13 a los 16/18 años en el caso de los chicos y de los 10/11 a los 14/16 años para las chicas) que en la segunda década de la vida transforma al cuerpo infantil en adulto, dotado entre otras cosas por la capacidad para la reproducción. Al contrario, por 'adolescencia', se entiende el *período psicosociológico* que se caracteriza por la transición de la infancia a la adultez que además puede prolongarse varios años. Dicho de otra forma *"la pubertad es un fenómeno que afecta a todos los seres humanos, de todas las culturas, mientras que la adolescencia, no es necesariamente universal ni tiene las mismas características en todos los contextos culturales"* (Laza, 2005).

naturalidad en las situaciones comunicativas" (Yule, 2004: 219)⁷. Sea como sea, tal vez debido a la hipótesis de existencia del *período crítico* -al que nos hemos referido anteriormente- para la adquisición de la L1, hay muchos profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras que creen que los niños aventajan a los adolescentes y adultos como aprendices de LE/L2. No obstante, los estudios realizados en este campo y la propia evidencia empírica, no corroboran esta hipótesis (cfr. Ellis, 1986; Scarcella & Higa, 1982; Snow, 1987), pues los adolescentes aunque en determinados ámbitos parecen afrontar más problemas que los niños, en otros campos los aventajan⁸. Por ello, estamos de acuerdo con González (1991), en que tal vez debamos buscar las razones de este desempeño diferencial en las características psicológicas de los adolescentes.

En primer lugar, en relación con las características cognitivas de los adolescentes, como es su pensamiento, hay que decir que los adolescentes (igual que los adultos), cuando se enfrentan a un problema

⁷ Martín Martín (2004: 261) explica al respecto: *"Aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, los términos aprendizaje y adquisición tienen significados diferentes en su origen. El vocablo adquisición se reserva para la lengua materna (L1); todas las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquieren. [...] El término aprendizaje, suele implicar, por su parte, el estudio formal de la L2, generalmente en el aula, con profesor, explicaciones gramaticales, ejercicios de conocimiento explícito de la lengua, simulación de situaciones para fomentar el diálogo en L2, etc."*. Para más información sobre esta problemática, consúltense Martín Martín (2004); Yule (2004: 200-217 y 218-231); Fernández González (2003); Fernández González & Santiago Guervós (1998a y 1998b).

⁸ Por ejemplo, en primer lugar, se ha demostrado que los adolescentes -en comparación con los niños- dominan de forma más rápida y eficaz la morfología, la sintaxis y el léxico de una L2. Por otra parte, los niños parecen tener ventaja en algunos aspectos de las habilidades comunicativas orales más contextualizadas. No obstante, en ambos casos, las diferencias acaban desapareciendo con el paso del tiempo. A su vez, los adolescentes, son mejores negociadores en la interacción en la L2, quizá porque desarrollan estrategias para comprender mejor el discurso de su interlocutor. En cuanto a la pronunciación, una pronunciación parecida a la nativa parece ser más fácil de conseguir por los aprendices más pequeños que los adultos, pero en todo caso las diferencias se aprecian en términos relativos; se dan casos, tanto de adultos que consiguen un acento muy similar al de los nativos, como de niños que nunca lo alcanzan (González, 1991).

A su vez, Martín Martín (2004: 281) señala al respecto: *"El aprendizaje de una L2 por parte de un adulto presenta rasgos que lo hacen muy distinto de la adquisición de la L1 del niño: sin embargo, paradójicamente, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna se han utilizado en buena medida para comprender los procesos de aprendizaje de una L2. El conocimiento del adulto -lingüístico y de otro tipo- y su edad, con la consiguiente pérdida de plasticidad cerebral, son factores suficientes para explicar las diferencias entre ambos aprendizajes, si bien en contextos muy ricos en input, puede producirse aprendizaje de L2 que sigue pautas similares a las de la adquisición de L1"*.

"son capaces de tener en cuenta no sólo los datos presentes sino también los potenciales o posibles [...], de considerar la realidad como parte de un aspecto más amplio de posibilidades que pueden existir" (González, 1991). Como resultado, ante un problema (lingüístico o no), son capaces de analizar las distintas variables que pueden estar incidiendo y, por ello, formular y probar de forma sistemática diversas hipótesis. Y es justo debido a su reflexión consciente y la creación de hipótesis sobre la nueva lengua donde se debe el rápido progreso de los adolescentes en la morfosintaxis de la L2. Este es un hecho importante de recordar pues, los profesores pueden sacar partido del mismo mediante el diseño de tareas de reflexión acerca de la L2, lo cual afianza la autonomía del aprendizaje y consolida los nuevos conocimientos adquiridos.

En segundo lugar, en lo que respecta el desarrollo de la memoria, no es que en la adolescencia se incremente la cantidad de información que uno es capaz de almacenar -como a veces se cree-, sino que más bien aumenta el uso de estrategias de memorización cada vez más adaptadas a la cantidad y tipo de información que hay que recordar. Así, los adolescentes cada vez conocen mejor tanto los procedimientos que deben desarrollar para recordar algo a largo plazo, como las dificultades que conlleva la memorización de ciertas materias. Esta mayor conciencia de su propia memoria y de sus posibilidades de uso se complementa por el conocimiento, cada vez más rico y complejo, del mundo que tienen los adolescentes, y por ello, es posible asimilar mejor la nueva información. Como resultado, estos avances en memoria son responsables por el hecho de que los adolescentes son los que mejor y más rápido aprenden el vocabulario de L2. Estamos de acuerdo, pues, con González (1991) en que los profesores debemos aprovechar esta capacidad mediante el diseño de actividades que ayudan la consolidación y recuerdo a largo plazo del nuevo léxico aprendido y con ello, evidentemente, no nos referimos a actividades de mera repetición o creación de listas de palabras -a menudo, irrelevantes entre sí.

Igualmente importante es el hecho de que en la adolescencia se desarrollan aún más las habilidades metacognitivas. El término *metacognición* se refiere tanto al conocimiento y comprensión de nuestros propios procesos y productos cognitivos, como a la capacidad

de intervenir, regularlos y planificarlos⁹. Otras habilidades metacognitivas que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de L2 y que están más desarrolladas en los adolescentes que en los niños son la capacidad para evaluar hasta qué punto se ha comprendido ("metacompreensión") o se ha aprendido algo ("metaaprendizaje"). Dichas habilidades de metacompreensión de los adolescentes explican su mejor capacidad para la negociación en la interacción. Así los adolescentes son capaces de analizar lo que han comprendido o no en la L2 y de hacer preguntas, pedir repetir el discurso, etc.; como resultado, los profesores pueden adecuar mejor el discurso al nivel de comprensión de los estudiantes, con lo que éstos reciben un *input* más adaptado. Desde el punto de vista de los aprendientes, por otra parte, los adolescentes serán más capaces que los niños de autoevaluar si han conseguido los resultados deseados, y, en caso negativo analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuese necesario. Como acertadamente señala González (1991), de esta circunstancia los profesores pueden sacar partido implicando más a los estudiantes "en el diseño de su propio proceso de aprendizaje", eligiendo y realizando cada vez para cada grupo-meta el tipo de actividades más adecuado a su ritmo y necesidades¹⁰.

En cuanto al desarrollo psicosocial y de la personalidad adolescente se puede señalar que:

Los adolescentes están profundamente implicados en la construcción de una identidad organizada, estable y coherente, que les permita sentirse satisfechos consigo mismo al tiempo que lograr la aceptación social. Es por ello que en estos años los adolescentes se muestran

⁹ Es bastante ilustrativa la explicación de Cazden (1976: 603, recogido en Perales Ugarte 2004: 329): "Existe un importante aspecto de nuestras capacidades singulares como seres humanos. Y es que no sólo actuamos. También podemos reflexionar sobre nuestras actuaciones. No sólo podemos aprender y utilizar la lengua, también somos capaces de considerarla como objeto de nuestros análisis y observaciones. La conciencia metalingüística, la capacidad de hacer opacas las formas lingüísticas y considerarlas en sí mismas, es un caso especial del uso de la lengua, que requiere, a su vez, habilidades cognitivas especiales y que parece más difícil de adquirir y universalmente menos difundido que las destrezas de la comprensión auditiva o del habla".

¹⁰ Sobre el tema de los metaconocimientos y su relación con el aprendizaje escolar/universitario, véase Sáiz, Flores & Román (2010) y Moreno (1985, 1989).

extremadamente conscientes de sí mismos, [...] y obsesionados por la opinión que de ellos puedan formarse los otros. (González, 1991)

Para enfrentarse a la inseguridad que les provoca la indefinición y el miedo al ridículo desarrollan distintos mecanismos como sobreidentificarse con alguna persona o personaje admirado o adoptar una "identidad grupal". A su vez, dicha persecución de una definición personal satisfactoria, es la razón por la que se interesan por todo tipo de culturas e ideologías, por los distintos sistemas de valores, por las grandes causas. Este exceso de conciencia de sí mismos cohibe a los adolescentes mostrarse espontáneos en situaciones que les puedan parecer ridículas, como una pequeña representación teatral en la L2, cosa que no debe olvidar el profesor de LE. Sin embargo, al contrario, se puede aprovechar su idealismo y cuestionamiento de lo establecido para abordar temas de discusión que llamarían la atención de la clase, entre ellos temas relacionados con el análisis de la cultura-meta, etc.

Por último, la característica más llamativa del desarrollo social de la adolescencia es la pérdida de influencia de los adultos significativos hasta entonces, por lo que padres y profesores son profundamente discutidos; el adolescente ya no asume sus opiniones como buenas por definición, y espera que sus propias opiniones y deseos sean tenidos en cuenta. Asimismo, el grupo de amigos va asumiendo una importancia creciente, constituyendo un fuerte apoyo afectivo y lugar de aprendizaje de nuevos modelos de comportamiento, etc. De este desarrollo social, es posible sacar partido en la clase de LE mediante la organización de actividades de diálogo que además ofrecen oportunidad a todos los alumnos de intervenir en la interacción. Por otra parte, según González (1991) los estudiantes podrán "*efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección de sus propias producciones*" pero también de aquellas de sus compañeros, aprender de las estrategias de aprendizaje de otros, etc.

De todo lo anteriormente mencionado queda patente que el perfil psicológico de los adolescentes está estrechamente relacionado con las características que estos presentan a la hora de aprender una L2, entendiéndose como tales su forma de pensar, el desarrollo de su

memoria y de sus habilidades metacognitivas, como también su desarrollo social y psicosocial¹¹; todos estos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar, de forma más eficaz, las clases de español dirigidas a este público.

3. DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE ELE A ADOLESCENTES Y ADULTOS

Antes de pasar a ver qué procedimientos y estrategias podemos usar a la hora de trabajar con adolescentes en una clase de E/LE, es importante detenernos por un momento en las diferencias que presenta el aprendizaje de la LE entre adolescentes y adultos¹². Dichas diferencias se podrían resumir brevemente en cuatro grandes campos, según se registran divergencias en a) lo que les dificulta, b) lo que necesitan, c) la forma con la que aprenden, y d) las estrategias que usan para ello.

Empezando por las dificultades, podríamos mencionar la falta de interés que puedan demostrar los estudiantes adolescentes ante determinados contenidos o materiales, como también su tendencia a actitudes rebeldes. Por otra parte, especialmente en casos en los que la enseñanza se sitúa en el marco de la educación secundaria, la tarea del profesor se obstaculiza frecuentemente por el hecho de tener que trabajar con grupos numerosos, y sin tener a su disposición ni mucho tiempo para ello ni muchos recursos y materiales. En un entorno así, el mantenimiento de la disciplina, a veces, puede constituir todo un reto,

¹¹ Laza (2005) coincide con González (1991) en que dicha identidad de naturaleza psicosocial del adolescente contiene importantes elementos de naturaleza cognitiva dado que los adolescentes se auto-observan, se auto-juzgan y se comparan con los demás a la luz de cómo son percibidos y juzgados por los últimos. No obstante, como señala el autor, aunque todos estos juicios no siempre son conscientes sino que pueden permanecer implícitos, *"son juicios con inevitables connotaciones afectivas, que dan lugar en el adolescente a una identidad exaltada y dolorosa, pero nunca afectivamente neutra"*.

¹² El factor de la edad, hasta prácticamente hace poco, no se tenía tanto en consideración en lo que se refiere a la labor editorial de E/LE. Es significativo de ello lo que comenta Siguán (recogido en Perales Ugarte 2004: 338) al respecto: *"Así quienes publican esos atractivos métodos comunicativos los venden en muchos países. Omiten cualquier referencia a la L1 del alumno y también prescinden de la edad del mismo. Todo ello con el fin de llegar al mayor número de cliente, en el mayor número de países. Pero quien prepara un método para los alumnos de una edad y L1 determinadas debe tener esos factores en cuenta"*.

dado que los adolescentes se cansan y se distraen fácilmente, a veces incluso quizá porque se les pide llevar a cabo actividades relacionadas con nociones del mundo adulto que puede que no entiendan muy bien todavía. Asimismo, también pueden verse desanimados debido al hecho de estar sujetos a un sistema de evaluación un tanto estereotipado.

Por otro lado, aparte de las diferencias que acabamos de mencionar, no hay que olvidar que los adolescentes no estudian una LE por necesidad de 'sobrevivir' en situaciones reales (como un adulto emigrante por ejemplo) ni porque sea un conocimiento que necesiten en su empleo, etc. En otras palabras, no suelen tener objetivos claramente marcados¹³ ni estudian de forma voluntaria e independiente sino por motivación externa, porque se les pide que lo hagan dentro del marco escolar.

En cuanto a su estilo de aprendizaje, siguiendo a Barroso (2004: 62) podemos destacar el hecho de que los adolescentes, frente a los adultos¹⁴, necesitan un aprendizaje más dinámico y ágil y se ven atraídos mucho por las imágenes, el mundo de las nuevas tecnologías, etc. Por otra parte, dado que el mundo de los adultos les sigue siendo ajeno en muchos sentidos, presentan cierta ingenuidad en sus argumentos y opiniones, a la vez que no profundizan tanto en los temas¹⁵.

Por último, las *estrategias de aprendizaje* engloban todo lo siguiente, según Fernández López (2004a: 412):

¹³ Rodríguez Lifante (2011 [2010]: 64-65), señala al respecto "*lo que les motiva varía en función de la edad y, si lo pensamos detenidamente, es lógico que la mayoría de estudiantes adolescentes no tenga al aprender una L2 unos objetivos nítidamente marcados. Es mas, las decisiones que estos toman están basadas en gustos y preferencias de la vida cotidiana que les envuelve: esto es, la música, los amigos, la televisión, Internet, los viajes, etc.*"

¹⁴ De la misma forma, si contrastamos el estilo del aprendizaje de los adolescentes frente a los niños, vemos que los primeros, por tener la sensación de ser adultos, rechazan cualquier cosa que les parece infantil y son más competitivos. Tienen la sensación de ser diferentes, lo que les lleva a desarrollar actitudes rebeldes, a la vez que buscan centros de interés fuera de la familia. Asimismo, demuestran mayor madurez intelectual que los niños, por lo cual pueden leer textos largos, analizar, sintetizar, etc. Igualmente, presentan mayor capacidad de autonomía y de tomar responsabilidades (Barroso, 2004: 61-62).

¹⁵ Sobre cuestiones relacionadas con los distintos estilos de aprendizaje, consúltense por ejemplo, Allueva Torres & Bueno García (2011); Baus Roset (2008); Terrádez Gurrea (2007a, 2007b); Cabrera Albert & Fariñas León (2005); Villanueva & Navarro (1997); Vygotski (1996); Alonso, Gallego Gil & Honey (1994); Curry (1987).

Operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación¹⁶.

Desde esta perspectiva y en relación con las estrategias que adoptan los adolescentes a la hora de asimilar y trabajar con contenidos presentados en una clase de LE, hay que tener en cuenta que ya tienen la capacidad de captar el significado del mensaje sin que les sea necesario entender cada una de las palabras. Son creativos a la hora de usar las formas gramaticales pero también a la hora de enfrentarse a distintos conceptos. En cuanto al vocabulario de la LE, los adolescentes poseen gran facilidad para usar creativamente un lenguaje limitado, no obstante, son capaces de inventarse palabras nuevas o crear palabras por analogía (Barroso, 2004: 61)¹⁷.

¹⁶ Según la misma autora (Fernández López 2004a: 413) el conocimiento de las estrategias de aprendizaje constituye la base de un aprendizaje más eficaz y personalizado, que cuenta con la participación protagonista y activa del alumno, a la vez que posibilita:

- *Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar ese proceso.*
- *Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.*
- *Desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar conciencia de la importancia y trascendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho a aprender durante toda la vida.*

Sobre la noción de la competencia estratégica del aprendiz y un repaso de las contribuciones de varios autores (entre ellas las de Canale & Swain y Bachman, que constituyen trabajos de referencia sobre la competencia estratégica vista como componente de la competencia comunicativa) en relación con el tema de las estrategias de aprendizaje, consúltese Fernández López (2004b).

¹⁷ Por razones de espacio no es posible ofrecer una enumeración detallada de las distintas estrategias de aprendizaje. Para una presentación de las tipologías más significativas de estrategias universales propias del proceso de aprendizaje, de especialistas como Selinker, McLaughlin, Bialystok, Ellis, Faerch & Kasper, consúltese Fernández López (2004a: 420-421). No obstante, nos parece oportuno traer a colación, a modo de resumen, lo que se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en relación con las estrategias (que se concibe como término que va unido al aprendizaje de las actividades comunicativas), dado que dicho documento constituye punto de partida y de contraste para los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, a la vez que se está convirtiendo en un libro de consulta generalizada: "[Las estrategias] son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibra sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de

4. PROCEDIMIENTOS EN EL TRABAJO CON ADOLESCENTES EN LA CLASE DE ELE

De todo lo expuesto hasta ahora, y especialmente por el hecho de que los adolescentes suelen aprender español por razones de motivación externa¹⁸, queda patente la necesidad de adoptar una forma de enseñanza que despierte la curiosidad del alumnado, a la vez que el material usado resulte atractivo, pues la curiosidad es uno de los motivos intrínsecos de las ganas de aprender. Dicho en otras palabras, el aprendizaje exitoso del estudiante se debe, en gran medida, a su motivación. Por ello, estamos de acuerdo con Yule (2004: 224) en que:

Aquellos [alumnos de LE] que han tenido más éxito son los que están más motivados. [...]. Un entorno en el que se anime a aprender, debería ser, por consiguiente, más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores y las correcciones¹⁹. Además, el estudiante que está dispuesto a hacer suposiciones, que se arriesga cometiendo errores y que intenta comunicarse en la L2, tenderá, dada la oportunidad, a obtener mejores resultados.

El tema de la motivación en el campo de la adquisición de la L2 surgió en la década de los '50 por estudiosos como Lambert (1955) que se interesaron en estudiar la intuición -hasta aquel momento especulativa- de que el desarrollo del bilingüismo de un alumno se afecta por su grado de compromiso emocional en el aprendizaje de la L2. Desde esta perspectiva, Lorenzo Bergillos (2004: 319-322) propone una serie de macroestrategias que pueden adoptar los profesores de L2, para aumentar la motivación de sus alumnos entre las cuales destacamos la de "*crear una atmósfera relajada en el aula*"²⁰. A nuestro modo de ver,

estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan" (Consejo de Europa, 2002:60).

¹⁸ Al menos este es el caso de Grecia de donde proviene nuestra experiencia docente.

¹⁹ Acerca de ciertas consideraciones sobre la corrección del error y la evaluación en el proceso de aprendizaje de la L2 y/o E/LE, remitimos al lector interesado a los trabajos de Parrondo Rodríguez (2004), J. & A. Eguiluz Pacheco (2004) y Rigamonti (1998), como también al monográfico Nº 55 (*La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*) de la revista *Carabela* (2004). Para una aproximación bibliográfica al tema de la evaluación en la enseñanza de L2, consúltese Larrañaga Domínguez (2004).

²⁰ Otras macroestrategias motivacionales implican consideraciones como: a) Hacer las clases interesantes; b) Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor; c) Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos

lograr que los alumnos se sientan menos desinhibidos y que se relajen en clase, está estrechamente relacionado con hacerles sentir que, de alguna forma, se disminuya la formalidad del contexto educativo, y qué mejor manera de conseguir esto que echar mano del componente lúdico que pueda incidir en la enseñanza de L2²¹. Naturalmente, con esto, no pretendemos *"convertir la clase de E/LE en un gran juego"* ni que *"tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?"* (Moreno García: 2004). Dicho de otra forma, el profesor debe ser creativo, pues de esta forma transforma sus clases en un ambiente animado y 'contagia' su entusiasmo a los alumnos.

Queda claro pues, que la motivación es una razón de peso para llevar actividades menos tradicionales a clase, especialmente a la clase de adolescentes, mas no debemos caer en el error de presentar estos materiales como objetos aislados, con el único fin de conseguir propósitos lingüísticos, culturales o discursivos. Como señala Coloma Maestre (2003: 231), *"tenemos la oportunidad de encauzar todo este aprendizaje para que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos lectores en lengua española"*, que muestren una actitud más positiva hacia el aprendizaje, que desarrollen habilidades que pueden relacionar con diversos aspectos de sus propias vidas, lo que puede contribuir, en gran medida, a su autonomía como aprendices de LE²². Sea como sea, no hay que perder de vista que no hay 'recetas mágicas', pues cada docente tiene que decidir qué materiales y actividades son más apropiados para

definidos y graduados a los niveles de los alumnos; d) Promover la autonomía en el aprendizaje; e) Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2 (Lorenzo Bergillos 2004: 319-322).

²¹ En relación con este tema, consúltese el monográfico Nº 41 (*Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*) de la revista *Carabela* (1997). Sobre actividades lúdicas que pueden dar muy buenos resultados en la clase de E/LE para adolescentes, se pueden consultar -entre otros- los trabajos de Leontaridi & Peramos (2011); Peramos & Leontaridi (2011); Leontaridi, Peramos & Ruiz (2010); Daré Vargas, Salino Ramos Lopes, Zorzo-Veloso (2009); Leontaridi, Ruiz & Peramos (2009); Leontaridi (2008); Érotas, Leontaridi & Sigala (2008 y 2006); Ruiz, Leontaridi & Peramos (2007); Leontaridi & Sigala (2005); Moreno García *et al.* (2005); Sánchez Pérez & Fernández (2004); Fernández González (2002); Sánchez Benito & Sanz Oberberger (1999); Iglesias Casal & Prieto Grande (1998); Prange & Pichardo Castro (1997); Santiago Guervós & Fernández González (1997); González Sainz (1994) y Palencia (1990).

²² En relación con el tema de la autonomía del aprendiz de LE véase Consejo de Europa (2002: 140-143).

su alumnado, en función de las necesidades, los intereses y el nivel de sus alumnos, así como de los suyos propios²³.

Ahora bien, teniendo en cuenta las características de los adolescentes, y para aprovechar su habilidad lingüística creativa, Barroso (2004: 62) opina que es necesario que el profesor les proporcione a los alumnos situaciones en las que, por un lado, sea tan grande el deseo de comunicarse que les obligue a expresarse de alguna forma u otra, y por otro, que el *input* ofrecido por el docente les sirva de estímulo para crear enunciados de forma activa y no limitarse en una mera repetición. Para ello, el autor (2004: 63) propone los siguientes procedimientos en el trabajo con adolescentes:

- Elección de temas acorde con el público meta.
- Lecciones cortas y de una progresión ágil.
- Actividades lúdicas pero evitando la apariencia de infantil.
- Actividades que tengan un resultado a medio plazo.
- Comprometiendo al grupo en actividades que tengan una implicación en toda la clase y puedan dar un resultado concreto.
- Usos de imágenes y medios atractivos.
- Progresión clara y rigurosa.
- Técnicas de enseñanza y una forma de llevar la clase que permita al profesor:
 - o Mantener la disciplina y el rigor necesario.
 - o Fomentar la integración del grupo.
 - o La formación del estudiante como miembro de la sociedad.
 - o El desarrollo de las habilidades y conocimientos de español exigibles al nivel en que estén.

²³ Como acertadamente señala Coloma Mestre (2003: 230) hay un enorme abanico de posibilidades como *"Partir de lo lúdico, jugar con rimas sencillas, apoyarse en dibujos (literatura infantil), música y texto, imágenes y texto, etc. Las posibilidades pueden ser infinitas..."*.

5. MATERIALES PARA TRABAJAR CON ADOLESCENTES EN LA CLASE DE ELE

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, pasemos a continuación a presentar brevemente, a modo de ejemplo, una tipología de actividades que podrían ser usadas en una clase de adolescentes para hacer la enseñanza de ELE más amena.

En primer lugar, en relación con las estrategias de enseñanza que podamos adoptar como profesores, es importante elegir materiales cuya temática resulte interesante para la edad joven de nuestros alumnos. Tales serían actividades que tratasen temas como la amistad, la escuela, las vacaciones, el tiempo libre, la música, los deportes, las aficiones y actividades extraescolares, la televisión y el mundo de los famosos, Internet y el mundo de las nuevas tecnologías, la moda y la apariencia física, etc.

En segundo lugar, también es importante emplear actividades cortas, rápidas y lúdicas, que impliquen, si es posible, imágenes y que resulten visualmente atractivas. Por ejemplo, para repasar o introducir vocabulario relacionado con ciertos campos semánticos, se pueden usar juegos como *El ahorcado*, *cadena de palabras*, *dominó de palabras*, *sopas de letras*, etc. Todos estos juegos, se pueden llevar a clase de forma tradicional coordinados por el profesor, en formato de papel o en la pizarra (en caso de que no vengan ya incluidos en el manual usado en clase), se pueden jugar en línea (tanto en clase como en casa), o incluso se pueden ser preparados en línea por el profesor y ser jugados por los alumnos posteriormente en papel. Internet es una fuente inagotable de materiales, y constituye un espacio en el que se pueden practicar todas las destrezas lingüísticas con muy buenos resultados.

Así, por ejemplo, **el ahorcado** se puede jugar en multitud de sitios²⁴ e incluso sobre campos semánticos concretos (como pueden ser las profesiones, las actividades de ocio, etc.) y distintos niveles de competencia (nivel intermedio, avanzado, etc.).

La **cadena de palabras** que se puede jugar de forma oral o escrita, consiste en ir creando una serie de palabras en la que cada elemento comience igual que la última sílaba o letra de la palabra anterior, por ejemplo: *que-so, so-pa, pa-to, to-ma-te, te-léfono, etc.*



http://www.ver-taal.com/voc_profesiones_hangman.htm

²⁴ Por ejemplo en: <http://www.ver-taal.com/vocabulario.htm>, <http://www.minijuegos.com/Mini-Ahorcado/1688>, <http://www.analitica.com/va/entretenimiento/juegos/ahorcado.asp>, http://www.dibujosparapintar.com/juegos_ed_ahorcado.html#.

Otro juego para afianzar el vocabulario adquirido es el **dominó de palabras** que consiste en relacionar imágenes recortadas con las palabras que describen cada una de ellas. Es un juego que a veces ya acompaña a manuales de LE como material complementario, no obstante, también es fácil de preparar en la red, o mediante imágenes extraídas de revistas, etc. Da mejores resultados cuando los términos buscados pertenecen al mismo campo semántico, como es el caso de 'las frutas' en el ejemplo que vemos a la derecha.

DOMINÓ: LAS FRUTAS

	LA NECTARINA
	EL MELOCOTÓN
	LA SANDÍA
	LAS MANDARINAS

DOMINÓ: LAS FRUTAS

	EL MELÓN
	LA NARANJA
	LAS UVAS
	LAS MORAS

https://docs.google.com/file/d/OBwd9pONip_hu0ZWQwZWRkNDQ+NjQ5ZC00MmY4LTgwMmQ+Njk3ODA5ODJiMzIz/edit?pli=1

La **sopa de letras** es uno de los juegos lingüísticos más conocidos. El juego consiste en descubrir un número determinado de palabras enlazando letras de forma horizontal, vertical o diagonal y en cualquier sentido. En Internet hay multitud de páginas especializadas en las que

Crea tu propia Sopa de Letras Online



Título

Columnas

Filas

Palabras +

Trampas +

se pueden encontrar sopas de letras ya preparadas, de distintos niveles de dificultad aunque no siempre sobre campos semánticos concretos²⁵. Para este último, resultan muy útiles los generadores de sopas de letras en línea²⁶, con los que el profesor puede crear sus propias sopas de letras fácilmente, simplemente escribiendo las palabras que desee introducir o repasar, configurando las opciones relacionadas con el número de términos incluidos, número de columnas y filas, incluyendo -si así se desea- palabras trampa, etc. Las sopas de letras generadas se pueden luego imprimir y llevar a clase en papel, o jugar con ellas directamente en línea.

<http://deckerix.com/modulos/juegos/sopadeletras/>

²⁵ Juegos de sopas de letras en español están disponibles en muchas páginas de Internet, como por ejemplo en: <http://www.sopasletras.com/>, <http://www.jugarconjuegos.com/juegos%20educativos/JUEGO%20SOPA%20DE%20LETRAS.htm>, <http://www.sopadeletras.net/>, <http://www.ocioyweb.com/pasatiempos/sopa/sopas.htm>.

²⁶ Como por ejemplo: <http://deckerix.com/modulos/juegos/sopadeletras/>, <http://www.genempire.com/generador-sopa-de-letras>, http://www.edhelper.com/Spanish_word_search.htm.

Una alternativa menos conocida para trabajar el vocabulario -aunque necesariamente, en este caso, de forma electrónica- es jugando al **Wordgrid**, que es un sencillo programa que se puede descargar de forma gratuita²⁷ y cuyo objetivo es intentar formar palabras en el idioma deseado. Es una especie de mezcla entre el *Scrabble* y una sopa de letras y consiste en ir formando palabras con las letras adyacentes, cuanto más largas mejor, y cada letra utilizada tiene una puntuación. Es más difícil de lo que parece, por tener que usar siempre casillas que estén juntas. Para facilitar un poco las cosas, se pueden reordenar las fichas en cualquier momento (pulsando el botón *shuffle*). El programa inicial viene cargado con un diccionario inglés pero es posible descargar²⁸ diccionarios en muchos idiomas, entre ellos en español, y otros especializados (vocabulario técnico, legal, etc.).



<http://www.momsoftco.com/download.htm>

²⁷ De este enlace: <http://www.momsoftco.com/download.htm>.

²⁸ A través de esta página: <http://www.addictivesoftware.com/addict3/dicts-extern.htm>.

En lo que se refiere a actividades lúcidas, cortas y rápidas, el vocabulario parece ser el campo que más alternativas puede ofrecer. En el sitio *ver-taal* (<http://www.ver-taal.com/>) uno puede encontrar interesantes ejercicios de vocabulario interactivos ordenados por actividades de vocabulario temático²⁹, problemas léxicos³⁰, crucigramas³¹ y juegos del ahorcado³².

A la derecha por ejemplo, vemos una de las modalidades con las que se trabaja vocabulario temático relacionado con los productos lácteos, en la que se pide al alumno seleccionar de un menú desplegable el término que describe cada foto. También es posible trabajar el mismo grupo de palabras en forma de juego del ahorcado, o teniendo que ordenar las letras o teniendo que escuchar y comprender, según se pulse el símbolo correspondiente a la derecha de la palabra "borrar".

http://www.ver-taal.com/voc_comida8.htm

²⁹ Para distintos niveles (y que incluye además audiciones) y con gran variedad de actividades sobre los siguientes campos semánticos: la casa, el cuerpo y la salud, los animales, la comida, la ropa, la familia, el transporte, el ocio, el trabajo, el mundo vegetal, el Mundo, la ciudad.

³⁰ Para nivel intermedio y avanzado, sobre todo para palabras parónimas (palabras muy parecidas) y parejas de palabras.

³¹ Sobre los siguientes temas: la familia, la ropa, el coche, los días y los meses, colores, sustantivos, verbos, adjetivos, cualidades, la droga, los alimentos, las partes del cuerpo, tiendas y edificios públicos, la Justicia, descripción de una persona, enfermedades y molestias físicas.

³² Ordenados por los siguientes campos semánticos: la casa, los animales, la comida, la bicicleta, el coche, la ropa, el deporte, los instrumentos musicales, actividades de ocio, las profesiones, las herramientas, el aseo personal, el mundo vegetal, el tráfico, medicamentos y material médico.

Asimismo, tal como vimos en el caso de la sopa de letras, existen aplicaciones descargables para la creación de crucigramas³⁴ o generadores de crucigramas en línea³⁵ con los que el profesor puede crear sus propios crucigramas en español (por ejemplo en formato PDF para repartir en clase o incluso cargarlo en un servidor en línea), introduciendo las palabras deseadas, con o sin las pistas correspondientes (incluso se puede usar la herramienta de vocabulario para que las pistas se escojan de forma automática). Sin duda se trata de una forma muy interesante para repasar contenidos lingüísticos, que resulta atractiva tanto a los estudiantes, a la hora de resolverlo como al profesor a la hora de crearlo.

Por otra parte, otra estrategia que puede adoptar el profesor de ELE para sacar mayor partido en la clase de lengua con un público adolescente, es emplear imágenes y en general medios atractivos, como cartulinas, pósteres, pero también música, fragmentos radiofónicos o televisivos, etc.



En relación con las imágenes, con frecuencia, una de las típicas actividades en la clase de lengua (como también en los sistemas de evaluación lingüística como los DELE) es la descripción y comentario de alguna imagen, cuadro, foto, gráfico o estadística. Una forma alternativa y desde luego, menos aburrida de hacerlo es encontrar imágenes raras y divertidas mediante las cuales los estudiantes desarrollan su capacidad, a la vez que creatividad, a la hora de describir. Aparte de las revistas y los medios en papel tradicionales de los que puede echar mano el profesor, es fácil recopilar

³⁴ Por ejemplo los *Ardora*, *TooHot Crucigrama Java Applet*, *Hot Potatoes*, *Crossword Maker*, *Crossword Forge*, *Crossword Writer*, *Sympathy Crossword Construction*, *EclipseCrosswor*, *CrosWMaker*, que se pueden descargar de forma gratuita del siguiente enlace: <http://www.softonic.com/s/crear-crucigrama>.









³⁵ Por ejemplo: <http://www.genempire.com/generador-de-crucigramas>, <http://edhelper.com/Spanish/crossword.htm>.



imágenes sobre la temática deseada, o imágenes curiosas -aunque desde luego, políticamente correctas-, que seguramente despertarán más la curiosidad y la voluntad de participación de los estudiantes, en fuentes electrónicas como en *Google imágenes* de donde provienen las cuatro imágenes de gatos aquí presentadas, a modo de muestra.

MATERIALES DE CLASE

 PALABRAS

 1.....	 3.....	 4.....	 6.....
 2.....	 5.....	 7.....	
 8.....	 10.....	 11.....	 12.....
 9.....			

La mesa	La silla	La mesa del profesor/a
El armario	La estantería	La pizarra
El borrador	Las tizas	La papelera
Las perchas	El mapa	El atlas

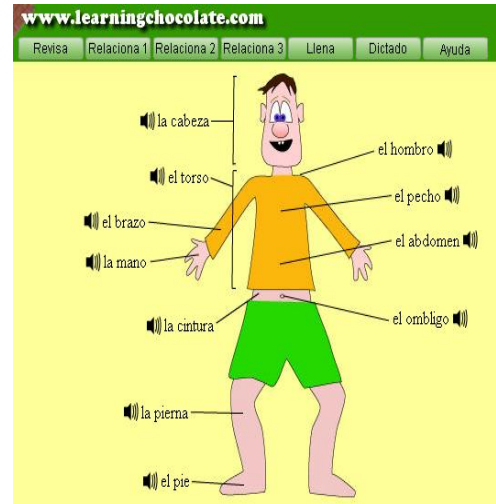
Las cartulinas y pósteres, a su vez, ya vienen acompañando muchos manuales pero también es fácil conseguirlos en la red para presentar de forma más amena o concisa contenidos gramaticales, léxicos, culturales o gramaticales.

 NÚMEROS CARDINALES

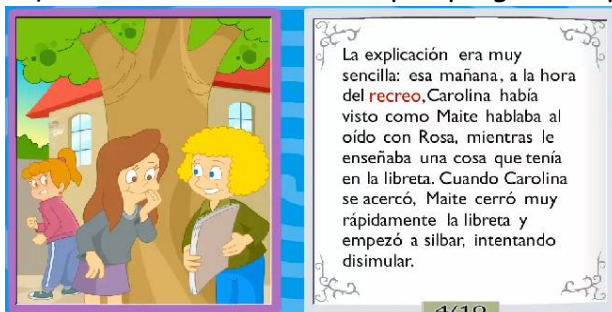
0 cero	1 uno	2 dos	3 tres	4 cuatro
5 cinco	6 seis	7 siete	8 ocho	9 nueve
10 diez	11 once	12 doce	13 trece	14 catorce
15 quince	16 dieciséis	17 diecisiete	18 dieciocho	19 diecinueve
20 veinte	21 veintiuno	22 veintidós	23 veintitrés	24 veinticuatro
25 veinticinco	26 veintiseis	27 veintisiete	28 veintiocho	29 veintinueve
30 treinta	31 treinta y uno	32 treinta y dos	40 cuarenta	50 cincuenta

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente/documentos/Docman/aula_espanol/laminas_cap2.pdf

Por ejemplo, en el sitio *Chocolate de aprendizaje*³⁶ de donde proviene la imagen de la derecha, uno puede encontrar cartulinas de léxico sobre variedad de temas (entre ellos: *artículos de oficina, continentes y océanos, el cuerpo, la cabeza, la ropa, la sala de estar, las aves, las estaciones, las frutas, los animales, los colores, los días, los meses, los números, los sombreros, los zapatos, utensilios de cocina*) en las que las imágenes vienen acompañadas además por la grabaciones acústicas de los términos presentados



Igualmente, es fácil encontrar cuentos en la red que puedan constituir una forma más interactiva de acercarse a las actividades típicas de comprensión de lectura, pues pueden venir acompañados por imágenes (que se mueven) y por la posibilidad de poder escuchar el cuento a la vez que se lee, como también por preguntas (y respuestas) interactivas en



Cuento interactivo "Las mejores amigas"
<http://childtopia.com/index.php?module=home&func=oce&myitem=amigas&idioma=spa&idphpx=cuentos-infantiles>)

relación con la historia relatada. Este es el caso del sitio *childtopia.com* (<http://childtopia.com>) que incluye gran cantidad de actividades educativas, entre ellas cuentos clásicos (*El traje nuevo de emperador, El patito feo, la sirenita, El soldadito de plomo,*

³⁶ Accesible en: http://www.learningchocolate.com/es?st_lang=es.

Caperucita roja, Ricitos de oro y Los tres cerditos) y más de 30 cuentos con dibujos interactivos, como fichas imprimibles, etc.

Otra modalidad de actividades que puede dar muy buenos resultados a la hora de trabajar con adolescentes en la clase de LE son las canciones (que se pueden aprovechar mediante ejercicios tradicionales de comprensión auditiva dado que los *podcasts*³⁷ o fragmentos radiofónicos les pueden resultar menos atractivos), y fragmentos de vídeos o películas que se pueden encontrar fácilmente en Internet, en sitios más o menos especializados, como sería el *Youtube* (<http://www.youtube.com/>) o el *audiria.com* (<http://www.audiria.com/>) cuya selección de podcasts en español se puede ver a la derecha.

Podcasts

Seleccione un canal de su interés y practique sólo con los capítulos que más le gusten.



³⁷ Un *podcast* se asemeja a una suscripción a un blog hablado en la que recibimos los programas a través de Internet. Su contenido es tan diverso como la radio tradicional incluyendo noticias, documentales, música, debates, entrevistas, etc. Se trata de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que pueden incluir texto como subtítulos y notas) que se distribuyen mediante un sistema de redifusión (RSS) que, a su vez, permite al usuario suscribirse y descargar los archivos para escuchar/visualizar en el momento que quiera.

Ejercicio de escucha
Canarias (5): Tenerife
 Fragmento de un documental de la serie *La Ruta Alternativa* de TVE

Diccionario de la RAE:

Escucha y completa las frases.
 Después de hacer el ejercicio, haz clic aquí para ver la **transcripción**.

Tenerife es la de las Islas Canarias y en ella se encuentra el volcán del Teide que es

Mide .

La última erupción data de y duró .

El tajinaste es una flor singular que tiene una altura de unos .

La flor es tan llamativa porque .

[Volver a la página del documental](#)


Igualmente, en el sitio de *ver-taal* (<http://www.ver-taal.com>) al que ya hemos hecho alusión anteriormente a la hora de presentar ejercicios de vocabulario alternativo, uno puede encontrar, aparte de canciones, un

Ejercicio de escucha
Cruzcampo, hecha de Andalucía

Diccionario de la RAE:

En esta publicidad de la marca de cerveza andaluza Cruzcampo nos presentan muchos aspectos y tópicos de Andalucía.
 Ni siquiera hace falta escuchar para darte cuenta ya que las imágenes son bastante claras.
 Por eso no te preguntamos qué aspectos o tópicos comentan sino cómo lo hacen.

Intenta anotar para cada aspecto o para cada tópico sobre Andalucía las palabras exactas con las que se habla de ellos.
 Después de hacer el ejercicio, haz clic aquí para ver la **transcripción**.



- Cristóbal Colón partió de Andalucía (Palos de la Frontera) para descubrir América.
- En el desierto de Tabernas (Almería) se han rodado muchas películas del Oeste como *El bueno, el malo y el feo*.
- Gibraltar es un enclave en tierra andaluza.
- Los andaluces hablan con acento particular. Así por ejemplo tienen tendencia a no pronunciar la *d* entre vocales.
- La corrida de toros es muy popular en Andalucía.
- Los andaluces pasan mucho tiempo fuera de casa, en la calle.

Abre los ojos	Alejandro Amenábar
Altriste	Agustín Díaz Yanes
Los amantes del círculo polar	Julio Medem
Azul oscuro casi negro	Daniel Sánchez Arévalo
El baile de la victoria	Fernando Trueba
Camino	Javier Fesser
Celda 211	Daniel Muñoz
Crimen perfecto	Alex de la Iglesia
Diarios de motocicleta	Walter Salles
Donkey Xote	Jose Pozo
En la ciudad sin límites	Antonio Hernández
Los girasoles ciegos	José Luis Cueda
El hijo de la novia	Juan José Campanella
El laberinto del fauno	Guillermo del Toro
La lengua de las mariposas	José Luis Cueda
El lobo	Miguel Courtois
Lope	Andrucha Waddington
Lucía y el sexo	Julio Medem
Los lunes al sol	Fernando León de Aranoa
Mar adentro	Alejandro Amenábar
La noche de los girasoles	Jorge Sánchez Cabezu
El orfanato	Juan Antonio Bayona

gran número de fragmentos de documentales y vídeos

promocionales de contenido cultural, **anuncios publicitarios** y mensajes de campañas de información, **trailers** de películas en español (como los que se ven abajo), como también una amplísima gama de ejercicios auditivos para estudiantes de E/LE de nivel avanzado que incluye fragmentos del **telediario** de la TVE y programas informativos³⁸, todos

³⁸ Accesibles en <http://www.ver-taal.com/cultura.htm>, <http://www.ver-taal.com/anuncios.htm>, <http://www.ver-taal.com/trailers.htm> y <http://www.ver-taal.com/telediario.htm> respectivamente.

ellos acompañados de actividades interactivas muy interesantes y originales³⁹.

6. CONCLUSIONES

Es innegable que cada persona aprende de manera distinta. Así, hay los que prefieren hacerlo de forma individual cuando otros prefieren trabajar en grupo⁴⁰, unos optan por la experimentación mientras que otros piden asesoría. En otras palabras, nuestros estudiantes muestran preferencia hacia determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. Partiendo de estas premisas, en el presente trabajo, hemos repasado algunos de los rasgos más relevantes del perfil psicológico de los adolescentes para extraer una serie de implicaciones prácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Partiendo de las características cognitivas de los adolescentes, aquellas relacionadas con el desarrollo social como también sus características de personalidad, hemos presentado unas propuestas didácticas que pueden dar muy buenos resultados a la hora de trabajar con un público adolescente en la clase de E/LE. El denominador común detrás de todas ellas, es optar por actividades que sean adecuadas para la edad joven de los alumnos, que les resulten atractivas, que estimulen la cooperación y que aprovechen su entusiasmo por la competición. En definitiva, como dijo Johann Wolfgang Goethe "*La juventud prefiere ser estimulada que instruida*".

³⁹ Para más recursos en Internet sobre actividades prácticas como también orientación pedagógica relacionada con los temas tratados en este trabajo, consúltese <http://www.aurora.patrick-nieto.fr> y <http://deamorypedagogia.blogspot.com/2010/11/actividades-para-aprender-vocabulario.html> como también los distintos trabajos de Lineros Quintero (s/f) disponibles en <http://www.contraclave.es/espanol.htm>.

⁴⁰ Como ya hemos venido señalando en otros trabajos nuestros (Leontaridi *et al.*, 2009; Leontaridi, 2008; Ruiz Morales *et al.*, 2007), apostamos por una enseñanza que promueve el aprendizaje cooperativo y la dinámica de equipo en el que todos los estudiantes que pertenecen a él se complementen, pues al tener que trabajar juntos para conseguir un objetivo, los estudiantes se ven obligados a interactuar y equilibrarse, desarrollando sus destrezas y habilidades comunicativas, y realizándose así una mejor integración de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje o diferentes ritmos. Al fin y al cabo, como dice Baralo (2000: 18) el trabajo en equipo "permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación [...] muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLUEVA TORRES, P. & C. BUENO GARCÍA (2011). "Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios: aprender a aprender y aprender a pensar", en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, Nº Extra 3: 261-266 (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje, innovación y competitividad). Disponible: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1437/1445>.
- ALONSO, C.M., J.D. GALLEGO GIL & P. HONEY (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- BARALO, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", en *Carabela*, 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*). Madrid, SGEL, 5-36.
- BARROSO, C. (2004). "La enseñanza de ELE para adolescentes", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 61-66. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/PDF/munich_2003-2004/06_barroso.pdf.
- BAUS ROSET, T. (2008). "Los estilos de aprendizaje", en *Monografias.com*. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos12/loestils/loestils.shtml>.
- CABRERA ALBERT, J.S. & G. FARIÑAS LEÓN (2005). "El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/1. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>.
- *Carabela*, nº 41 (1997). Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid: SGEL.

- *Carabela*, nº 55 (2004). La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL.
- COLOMA MAESTRE, J. (2003). "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad", en M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (eds.), *'El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad': Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (Murcia, 2-5/10/2002). Madrid, 228-237. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Editorial Anaya. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- CURRY, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: a review with attention to psychometric standards*, Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.
- CURTISS, S. (ed.) (1977). *Genie: Psycholinguistic study of a modern-day "Wild Child"*. London: Academic Press Inc.
- DARÉ VARGAS, M., S. SALINO RAMOS LOPES, V. ZORZO-VELOSO (2009). "Aprender jugando: La realidad en las clases de español", en *Esfera*, 2: 10.
- EGUILUZ PACHECO, J. & Á. EGUILUZ PACHECO (2004). "La evaluación de la expresión escrita", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 1005-1024.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2008). "Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας". ["El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera"], en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on "Language in a changing world"*. Athens: Language Centre of the University of Athens. Vol. I: 194-203. Disponible:

<http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/C%C3%B3mo-empezar-la-clase-de-E-LE-con-una-sonrisa--secretos--trucos-y-rompehielos-para-entrar-con-buen-pie-los-primeros-d%C3%ADas-de-clase>.

- EROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2006). "Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5: 104-118. Roma: MEC-Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/Como-empezar-la-clase-de-E-LE-con-una-sonrisa-secretos-trucos-y-rompehielos-para-entrar-con-buen-pie-los-primeros-dias-de-clase>.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2002). "Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class", en *Πρακτικά Συνεδρίου 'Η διδασκαλία της ξένης γλώσσα σε ενήλικους - Εμπειρίες και προοπτικές'*. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών [*Actas del Congreso 'La enseñanza de L2 a adultos - Experiencias y perspectivas'*. Atenas: Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas], 25-31.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2003). "Asombróse un portugués... Los misterios de la adquisición de lenguas extranjeras", en C. Varo Varo, M. Casas Gómez (coords.) *VII Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 91-108.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. & J. SANTIAGO GUERVÓS (eds.) (1998a). *LynX: Panorámica de estudios lingüísticos*, 6 (Ejemplar dedicado a: *Issues in second language acquisition and learning*). Valencia: Universitat de València.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. & J. SANTIAGO GUERVÓS (1998b), "Second language acquisition: a short story", en J. Fernández González & Santiago Guervós (eds.), 7-17.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004a). "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 411-433.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004b). "La subcompetencia estratégica", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 573-592.
- GONZÁLEZ SAINZ, T. (1994). *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*. Madrid: SM.
- GONZÁLEZ, M.M. (1991). "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia". *Signos: teoría y práctica de la educación*, 1 (enero-marzo): 14-25. Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_32/a_543/543.html.
- HARLEY, B. (1986). *Age in second language acquisition*, Cleveolon: Multilingual Matters.
- IGLESIAS CASAL, I. & M. PRIETO GRANDE (1998). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- JUARISTI GARAMENDI, M. (2009). "Materiales complementarios en la enseñanza de ELE para adolescentes en China y otros países de Asia-Pacífico", en *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 315-326. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/pdf/manila_2009/20_aplicaciones_07.pdf.
- LAMBERT, W.E. (1955). "Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50: 197-200.
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2004). "Aproximación a una bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras", en *Carabela* 55: 157-173.
- LAZA, S. (2005). "Adolescentes y adultos como sujetos de aprendizaje". *Monografías.com*. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos28/sujetos-aprendizaje/sujetos-aprendizaje.shtml>.
- LEONTARIDI, E. (2008). "Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE", en J.

Martí Contreras (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda: JMC, 183-202. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=SACANDO+EL+AS+DE+LA+MANGA&td=todo>.

- LEONTARIDI E. & N. PERAMOS SOLER (2011). "Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *III Jornadas de formación del profesorado de español, Sofía, septiembre de 2010*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 6-42. Disponible: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1212672/Muertos_de_risa_el_comic_y_el_humor_en_el_aula_de_E_LE.
- LEONTARIDI E., N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2010). "Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 78-98. Disponible: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118971/Aprender_a_leer_sacando_ju_e_go_a_los_textos_Animacion_a_la_lectura_en_la_clase_de_E_LE.
- LEONTARIDI, E., M. RUIZ MORALES & N. PERAMOS SOLER (2009). "Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", 151-162. Disponible: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118180/Aprender_no_es_un_juego_o_si_El_componente_ludico_en_la_practica_de_la_destreza_escrita_en_la_clase_de_E_LE.

ender no es un juego o si El componente ludico en la p
rctica de la destreza escrita en la clase de E LE.

- LEONTARIDI, E. & M. SIGALA (2005). "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible:
http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La_otra_cara_de_la_expresion_escrita_actividades_ludicas_para_la_practica_de_la_expresion_escrita.
- LINEROS QUINTERO, R. (s/f), "Propuesta de actividades de aula para una programación en E/L2 en la Educación Secundaria", en *www.contraclave.org*. Disponible:
<http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LINEROS QUINTERO, R (2006), "Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares", en *Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, vol. I, Murcia: Consejería de Educación y Cultura. En:
<http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LINEROS QUINTERO, R (s/f), "Análisis de materiales disponibles para la enseñanza del español como lengua extranjera (Materiales para jóvenes y adultos)", en *www.contraclave.org*. Disponible:
<http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LINEROS QUINTERO, R (s/f), "Análisis de materiales disponibles para la enseñanza del español como lengua extranjera (Recursos en la web)", en *www.contraclave.org*. Disponible: <http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LORENZO BERGILLOS, F.J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 305-328.
- MARTÍN MARTÍN, J.M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua

- (I2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 261-286.
- MORENO, A. (1985), "Cómo se desarrolla (la memoria)", en *Cuadernos de Pedagogía*, 130: 4-7.
 - MORENO, A. (1989), "Metaconocimientos y aprendizaje escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, 173: 53-58.
 - MORENO GARCÍA, C. (2004). "El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la Gramática". *RedELE*, Nº 0. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible:
<http://www.mec.es/redele/revista/pdf/moreno.pdf>.
 - MORENO GARCÍA, C., J. GARCÍA NARANJO, M.R. GARCÍA PIMENTEL & A.J. HIERRO MONTOSA (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
 - PALENCIA, R. (1990). *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
 - PARRONDO RODRÍGUEZ, J.R. (2004). "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 967-982.
 - PERALES UGARTE, J. (2004). "La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 329-349.
 - PERAMOS SOLER, N. & E. LEONTARIDI (2011). "¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE", J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: "Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de L2-LE"*. Salamanca: Kadmos, Vol. II: 1239-1253. Disponible:
http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos_en_practica_los_textos_literarios_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE.
 - PINKER, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- PRANGE, L. & F. PICHARDO CASTRO (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*. Madrid: Santillana.
- RIGAMONTI, D. (1998). "La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE", en *Carabela (La expresión escrita en el aula de E/LE)*, 46: 137-152. Madrid: SGEL.
- RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2011 [2010]), "Español como lengua extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada" (DEA - Universidad de Alicante, Memoria de investigación presentada en junio de 2010), en *Biblioteca Virtual RedELE*, nº 12 (primer trimestre 2011). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/AlbertoRodriguez.html>
- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). "¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 95-99. Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>.
- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). "Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 12-25. Disponible: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118973/Lo_tuyo_es_puro_teatro.Explotacion_didactica_de_la_obra_teatral_Dona_Gramatica
- SÁIZ, M.C., V. FLORES & J.M. ROMÁN (2010). "Metacognición y competencia de 'aprender a aprender' en Educación Infantil:

Una propuesta para facilitar la inclusión", en *REIFOP (Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado)*, 13/4: 123-132 (Ejemplar dedicado a: La profesión docente: Escenarios, perfiles y tendencias). Disponible: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992801.pdf.

- SÁNCHEZ BENITO, J. & C. SANZ OBERBERGER (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*. Berlín: Langenscheidt.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. & I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SANCHEZ PEREZ, A. & R. FERNANDEZ (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. DE & J. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*. Madrid: Huerga & Fierro.
- *Secret of the Wild Child - NOVA document transcript* (1997). [Public Broadcasting Service Airdate: March 4, 1997], in *Nova transcripts*. Disponible: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/transcripts/2112gchild.html>.
- SCARCELLA, R. & C. HIGA (1982). "Input and age differences in second language acquisition", en S.D. Krashen, R. Scarcella & M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Mewbury House.
- SNOW, C. (1983). "Age differences in second language research findings and folk psychology", en K.M. Bayely, M. Long & S. Pek (eds.), *Second language acquisition studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- TERRÁDEZ GURREA, M. (2007a). "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Actas del III Foro Internacional del Español como Lengua Extranjera*. Valencia: Universidad de Valencia, 227-230. Disponible: <http://www.uv.es/foroele/foro3/Terradez.pdf>.

- TERRÁDEZ GURREA, M. (2007b). "Profe, yo no quiero salir a la pizarra. Sobre tímidos, introvertidos y estilos de aprendizaje", en J. Martí Contreras (coord.), *Actas del I congreso internacional de lengua, literatura y cultura española*. Onda: JMC, 437-444.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1908967>.
- VILLANUEVA & I. NAVARRO (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, (Collecció Summa, Série Filología nº 16)
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- YULE, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid: Akal.

RECURSOS EN INTERNET

- Youtube: <http://www.youtube.com/>
- Audiria.com: <http://www.audiria.com/>
- Ver-Taal: <http://www.ver-taal.com/index.htm>
- Chocolate de aprendizaje:
http://www.learningchocolate.com/es?st_lang=es
- Español para extranjeros: <http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>
- Childtopia.com: <http://childtopia.com>
- Blog De amor y pedagogía:
<http://deamorypedagogia.blogspot.com/>