La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Marina Espinosa Barrero
Universidad de Alcalá

RESUMEN: La diversidad en las aulas españolas es una realidad en todos los centros de Educación Primaria y, por este motivo, los docentes tienen que estar preparados para abordar la enseñanza del español como segunda lengua a aquellos alumnos no hispanohablantes que presenten carencias en dicha lengua. Para ello, las prácticas pedagógicas han de estar al día con la introducción de innovaciones educativas y, en los últimos años, las TIC se han convertido en una herramienta imprescindible. Así, en el presente trabajo se describe la situación legislativa, en cuanto a la enseñanza del español como segunda lengua, en el sistema educativo español para conocer el tratamiento lingüístico que se da al alumnado inmigrante en la escuela a nivel nacional y autonómico. A continuación, se revisan y exponen algunos de los recursos digitales que se han venido utilizando para la enseñanza del español como segunda lengua, estableciendo una relación con las TIC.

PALABRAS CLAVE: español segunda lengua, Educación Primaria, niños, inmigrantes, tecnologías de la información y la comunicación.

Teaching Spanish as a Second Language in Primary Education through Resources that Include the Use of Information and Communications Technologies (ICT)

ABSTRACT: Diversity in Spanish classrooms is a reality in all primary schools and, for this reason, teachers have to be prepared to teach Spanish as a second language to non-Spanish speaking pupils who are deficient in the Spanish language. To this end, teaching practices have to keep up to date with the introduction of educational innovations and, in recent years, ICT has become an essential tool. Thus, this article describes the legislative situation regarding the teaching of Spanish as a second language in the Spanish educational system in order to know the linguistic treatment that is given to immigrant students at school at national and regional level. Next, some of the digital resources that have been used for the teaching of Spanish as a second and foreign language are reviewed and presented, establishing a relationship with ICT.

KEYWORDS: Spanish second language, Primary Education, children, immigrants, information and communication technology.

1. Introducción

La sociedad de hoy en día se ha visto influenciada con la llegada de las nuevas tecnologías e Internet a principios de siglo. Fue tal la repercusión que tuvieron a nivel global, que todos los ámbitos sociales, profesionales y personales se vieron afectados por estas nuevas incorporaciones.

La educación no fue menos y, aunque la integración de las herramientas digitales ha ido más pausada en ciertos aspectos y materias, hoy en día su uso se ha hecho obligatorio en el aula. En este sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han desempeñado un papel crucial en el desarrollo de las metodologías y enfoques educativos que se venían aplicando en la enseñanza hasta el momento. Con ellas, se ha facilitado el acceso a la información por parte de los alumnos y se han ampliado las modalidades de impartición de los contenidos, favoreciendo a los profesores el contacto a distancia no solo con sus alumnos, sino también con el resto de la comunidad educativa.

Sin embargo, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (L2), especialmente este segundo caso, no ha sido tanto el foco para la creación de materiales digitales especializados. Aun así, instituciones como el Instituto Cervantes (IC) y docentes de español a alumnos con una competencia limitada en esta lengua se han encargado de diseñar herramientas digitales que se adecuasen a la situación actual de la enseñanza de la lengua española para así dar a conocer y acercar más este campo de enseñanza entre futuros docentes y aprendices.

Pero la creación de recursos para el aula de español con la incorporación de estas innovaciones tecnológicas al principio no implica que su uso siga siendo válido o tan eficaz como pudiera ser ahora, pues las TIC se encuentran en continua evolución y es posible que muchos de esos recursos ya no sean efectivos para los estudiantes actuales. Por ello, el principal objetivo que ha llevado a la realización de este trabajo ha sido buscar y revisar recursos que, en combinación con las TIC, pudiesen ser usados en el aula de español como segunda lengua en la actualidad.

Para acotar la búsqueda, se ha dedicado especial atención a aquellos diseñados expresamente para su puesta en práctica con alumnos que se encontrasen cursando la etapa de Educación Primaria. Además, otro incentivo fue el vacío existente en la literatura acerca del uso de las TIC en el campo del español como segunda lengua y el desconocimiento que

tienen los docentes sobre los recursos que existen para enseñar el español como segunda lengua a niños en la escuela.

Al mismo tiempo, a lo largo de los años se han ido creando distintos programas y legislaciones que regulaban la situación del alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español en cuanto a la enseñanza de la lengua oficial nacional. Han sido destacadas las aulas andaluzas y madrileñas por su gran afluencia de inmigrantes en estas comunidades y por la diferencia que se da entre los programas de inmersión en Andalucía y de no inmersión en Madrid.

2. Metodología

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado un estado de la cuestión acerca de los recursos existentes para la enseñanza del español como segunda lengua combinados con la utilización de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), con foco en aquellos diseñados para su uso en centros educativos de Educación Primaria.

En el primer capítulo, para conocer el contexto en el que se atiende al alumnado no hispanohablante que aprende la lengua española en la escuela se ha revisado la normativa a nivel nacional y en las Comunidades Autónomas de Andalucía y de Madrid para, a continuación, comparar la situación legislativa de dichas regiones y así conocer los programas que atienden al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. Específicamente, se ha realizado una revisión de la legislación en vigor en el año 2022 que regula la enseñanza del alumnado migrante en centros de Enseñanza Primaria.

Una vez que se ha conocido el contexto legislativo en el que se desarrollan las aulas de español en los centros educativos, se ha seguido por investigar sobre la utilización de las nuevas tecnologías para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares. Primero, se ha explorado el uso que se hace de las TIC por parte de los docentes y de los alumnos y las aportaciones que hacen al proceso educativo, para así poder mostrar su utilidad y el rendimiento que se pueden obtener a través de ellas. Para su selección, se realizaron lecturas de artículos de revistas educativas y se contrastaron los recursos encontrados en dichas lecturas con los hallados en diferentes páginas webs oficiales y reconocidas sobre ELE. Una vez que se tuvo una lista con los recursos más utilizados para L2, se fue comprobando su utilidad en las aulas actuales a través de reseñas en revistas y trabajos de investigación realizados previamente.

Tras la obtención de toda la información posible de los recursos seleccionados, se utilizó como criterio para su incorporación en el presente trabajo que empleasen las TIC o se pudieran compaginar con ellas y que, además, estuviesen actualizados y se siguiesen utilizando, ya que muchos de ellos databan de principios del siglo actual y habían caído en desuso. Una vez realizada la búsqueda, los recursos fueron clasificados en un primer apartado en diferentes categorías (enfoques, metodologías y estrategias, recursos lúdicos y plataformas). En cada una de ellas se explicó su uso educativo y posibles conexiones con la tecnología partiendo de una base teórica, como en el caso de las secciones de enfoques y metodologías y estrategias.

Tras el apartado de recursos en contextos educativos en general, se desarrolla otro apartado similar poniendo el foco en la etapa de Educación Primaria. Durante esta búsqueda más concreta el objetivo era encontrar materiales diseñados específicamente para su puesta en práctica con niños en entornos educativos de español como segunda lengua. Los resultados encontrados fueron más escasos que en el apartado anterior, lo cual lleva a extraer una serie de conclusiones que se exponen en el apartado final del trabajo.

Por último, se exponen las ideas a las que ha derivado el desarrollo del trabajo y posibles soluciones a la problemática de la escasez de recursos y literatura relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua. También, se proponen futuras líneas de investigación relacionadas con el diseño y actualización de los recursos destinados para su uso en esta materia.

3. Legislación nacional en materia de enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria

Durante las últimas décadas, España se ha convertido en un país que recibe miles de inmigrantes cada año. Este hecho no solo supone un esfuerzo para aquellas personas recién llegadas, sino también un desafío para la administración, puesto que debe proporcionar medidas que permitan que se integren en la sociedad y pasen a ser miembros activos de ella. En este sentido, el sistema escolar es una pieza clave de ese proceso de integración y se ha visto influido tras la incorporación de un alumnado diverso con numerosas culturas y lenguas.

En el curso académico 2022/2023, el sistema educativo español se regula en aquellas etapas previas a la universitaria por la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), incluyendo los cambios hechos a posteriori que fueron aprobados e implantados por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013) y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). El

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

objetivo principal de la educación en España es poder ofrecer a todos los individuos que pertenezcan a él las herramientas y ayudas necesarias en relación con su proceso académico para que se puedan desarrollar tanto laboral, como social y personalmente (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2023: 1).

Concretamente la LOMLOE introduce importantes cambios en la primera ley, la LOE, pues era necesario revisar las medidas propuestas en el texto original para poder adaptarlas a la situación que el sistema educativo estaba viviendo de cara a las nuevas variables que estaban siendo introducidas en el siglo XXI y a los objetivos que la Unión Europea (UE) y la UNESCO habían fijado para el período 2020-2030. De este modo, el nuevo texto que se redactó para la Ley Orgánica 3/2020, incluía como un nuevo principio a llevar a cabo, la realización efectiva de los derechos de la infancia decretados en la Convención sobre los Derechos del Niño puesta en marcha por Naciones Unidas, además de una educación inclusiva y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Uno de esos cambios es la distribución de las competencias que estaban asignadas al Estado y a las comunidades autónomas con relación a los contenidos básicos de cada una de las enseñanzas mínimas. Así, el Gobierno, siempre contando con la aprobación de las comunidades, será el encargado de fijar los aspectos básicos que conforman el currículo (objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación). A las administraciones educativas de las comunidades les corresponderá el establecimiento del currículo de acuerdo a su territorio, en el que deberán incluir los aspectos establecidos previamente por el Gobierno. En última instancia, serán los centros educativos quienes terminen de completar el diseño del currículo dentro de su demarcación territorial.

Relativo a la Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, tiene como objetivo el establecimiento de la ordenación y las enseñanzas mínimas relacionadas con esta etapa educativa. Dentro de este documento, encontramos los aspectos diseñados por el Gobierno que se han mencionado anteriormente, pero concretándose en Educación Primaria. Este real decreto, al igual que la Ley Orgánica Educativa, también cuenta con el respaldo de las comunidades autónomas, sirviendo como referencia para el diseño de los currículos autonómicos.

Con relación a la organización de la enseñanza de español tanto como segunda lengua o lengua extranjera en los centros de Primaria, no se hace ninguna referencia en cuanto a sus enseñanzas. Sin embargo, sí que se menciona en el decreto, en el artículo 19, al alumnado con

incorporación tardía en el sistema educativo español. Dentro de este artículo se establece que, en el caso de presentar dificultades o carencias en el uso de la lengua española, se le proporcionará una atención específica a la vez que continúa con el curso ordinario. Esta atención variará entre comunidades y también dependerá del contexto y administración de la propia institución (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2022: 4-5).

3.1. Legislación autonómica de Andalucía en materia de enseñanza de español como segunda lengua

La administración andaluza ha ido elaborando durante los últimos años una serie de normativas para favorecer la integración escolar del alumnado migrante en sus centros. En 2001, se inició el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. Su propuesta se basaba en facilitar la escolarización del estudiantado, favoreciendo que los centros educativos pudiesen elaborar proyectos de centros interculturales. Gracias a la elaboración de estos proyectos el aprendizaje del español como segunda lengua sería más sencillo para el alumnado extranjero, a la vez que se intentaba relacionarlo con la lengua materna y la cultura de estos alumnos. Tras la publicación del primer plan, se siguieron redactando planes que abarcaban un período de cuatro años, pasándose a llamar Plan Integral de la Inmigración en Andalucía.

Relacionado también con la incorporación de inmigrantes en el sistema educativo de esta comunidad, destaca el “Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas” (2003: 13.667). Esta disposición aúna una serie de normas e intervenciones compensatorias que se aplican a los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios étnicos o culturales, para que así puedan tener más facilidades a la hora de acceder al sistema educativo para permanecer y poder promocionar dentro de él.

Todas estas medidas y planes de actuación que se han ido desarrollando en Andalucía fueron posteriormente reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007, gracias a la cual se empezaron a organizar las prácticas educativas cuyo objetivo era incorporar el elemento intercultural e integrar la enseñanza del español como segunda lengua al desarrollo educativo de los estudiantes que se incorporaban al sistema educativo andaluz. Con la aplicación de todas estas medidas, se han ido poniendo en práctica aulas y programas específicos para la acogida del alumnado migrante, al mismo tiempo que se ha ido formando al profesorado para poder atender a las necesidades de este tipo de alumnos. Entre estos programas, a nivel autonómico, se encuentran los siguientes:

a) Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

Este programa asienta sus bases en la enseñanza-aprendizaje del idioma español como lengua vehicular impartido por docentes especializados en esta materia, integrando al alumnado de incorporación tardía en la vida del centro y ayudándole a adaptarse al ritmo de aprendizaje establecido para cada nivel donde se hayan matriculado los nuevos alumnos, siempre prestando atención a su edad y a las competencias curriculares ya adquiridas en su centro de origen. El programa solo abarca los cursos desde el segundo ciclo de Educación Primaria hasta cuarto curso de Educación Secundaria.

Para que un alumno sea aceptado en el programa, previamente ha de pasar una evaluación inicial al llegar al centro en la que se valorará su competencia curricular en las diferentes áreas que pertenezcan a su nivel, prestando especial atención a las instrumentales y al nivel de español con el que llegue al centro. Esta evaluación se podrá adaptar a las necesidades del alumnado, por ejemplo, traduciendo o utilizando otro sistema de evaluación en caso de que la barrera lingüística le impida comprender las cuestiones correctamente (Álvarez Álvarez 2021: 17-18).

La impartición de la enseñanza de español a los alumnos que formen parte de las ATAL se realizará en el aula ordinaria, aunque por circunstancias específicas del centro pueden llegar a formarse grupos de apoyo. La duración de los aprendientes en el programa será, teóricamente, de un año a no ser que se cumplan alguno de los siguientes requisitos:

- Problemas de salud que impidan al alumno asistir a las clases con frecuencia.
- Absentismo escolar.
- Poca o ninguna escolarización en el país de origen.
- Matriculación en el centro educativo durante el segundo o tercer trimestre del previo curso.

Con las ATAL se pretende alcanzar un currículo que se adapte a las capacidades lingüísticas del alumno con la lengua española para que pueda disfrutar de una enseñanza de calidad y que le permita integrarse en el curso académico gracias a la coordinación del equipo docente al completo (Cruz del Pino *et al.* 2011: 22-23).

b) Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (PALI)

Este programa se encuadra dentro del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía), donde se trata de mejorar el

nivel de desarrollo de las competencias curriculares y la motivación de los alumnos con necesidades específicas y que requieren de apoyo educativo.

Los PALI se organizan como actividades extraescolares y son impartidos por las tardes de dos a cuatro tras el horario lectivo de la mañana. En estas clases no solo se trabajan tareas concretas para la interiorización de la lengua española, sino también técnicas de organización y estudio que ayuden a aumentar el rendimiento académico.

Al igual que con las ATAL, solo pueden acceder a él alumnos desde tercero de Primaria hasta el último curso de Secundaria, pero a diferencia de las aulas temporales, la incorporación a estos programas se puede dar en cualquier momento del curso hasta que se alcance el nivel competencial deseado. Una vez el alumno ha sido seleccionado para su participación en el PALI, por una comisión integrada por miembros del centro, se le realizará una evaluación inicial al grupo para que el docente pueda crear una programación adaptada a las necesidades y nivel de español que los participantes presenten, dando siempre prioridad a la comunicación lingüística utilizando el español como lengua vehicular (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional 2022: 26-27).

3.2. Comparación de los programas para la enseñanza de español como segunda lengua en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Madrid

Al igual que en las ATAL andaluzas, en la Comunidad de Madrid también existe un programa, las Aulas de Enlace (AE), en el que se le brinda la oportunidad de realizar un aprendizaje intensivo de español como segunda lengua al alumnado inmigrante que se incorpora a un centro educativo sin tener los conocimientos necesarios del idioma, para así poder seguir los contenidos que se imparte en el aula ordinaria una vez se incorpore al grupo general al que ha sido asignado.

Estas aulas madrileñas presentan numerosas diferencias en comparación con sus homólogas andaluzas, a pesar de que, a ojos de las legislaciones, sus aplicaciones tengan la misma intención en sus respectivos sistemas educativos. En primer lugar, y un gran inconveniente para los estudiantes que asisten a las AE, es que, en numerosas ocasiones, las aulas no se encuentran situadas en el mismo centro educativo en el que están escolarizados. Esto quiere decir que, para asistir a las clases de español, los alumnos han de desplazarse a un centro distinto que no tiene por qué localizarse dentro de una zona geográfica cercana a su vivienda durante el tiempo que esté estimado que dure el curso. Una vez se hayan alcanzado y completado los conocimientos necesarios, podrá regresar al curso en el que se matriculó cuando llegó al centro ordinario (Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro 2016: 155).

Esta medida contrasta con la localización de las ATAL. En Andalucía, las aulas temporales están designadas en el mismo centro escolar en el que los alumnos están matriculados, para así facilitarles la asistencia a ellas. Además, teóricamente, los alumnos no son separados de su grupo-clase, sino que asisten a todas las materias en el aula ordinaria, aunque reciban apoyo dentro de la misma. Sin embargo, también existen casos en centros donde el alumnado inmigrante sí sale del aula ordinaria para asistir a lecciones de español junto con otros estudiantes no hispanohablantes, pero siempre dentro del propio centro (Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro 2016: 156).

Otro factor que marca la diferencia entre estos dos programas es la tipología de los grupos en los que se imparte la materia. En primer lugar, en la Comunidad de Madrid las AE se pueden implantar en centros tanto públicos como privados, en comparación con la comunidad andaluza donde solo los centros públicos pueden aplicar este programa de apoyo. Además de los centros, también existen distintos tipos de aulas diferentes entre ambas regiones. En las aulas madrileñas pueden ser de primaria, secundaria o incluso mixtas, dependiendo de la etapa en la que esté matriculado el alumno y del tipo de centro en el que se encuentre. En cambio, en las andaluzas atienden más a la asistencia del docente asignado a la ATAL del centro: siendo fijo si asiste a tiempo completo, o itinerante si ha de impartir clases en varios centros distintos.

A pesar de esta diferencia, el perfil del alumnado sigue siendo similar tanto en las AE como en las ATAL. Los estudiantes que pueden asistir han de encontrarse en la etapa desde tercero de Primaria hasta cuarto de la ESO. Igualmente, la ratio de alumnos por aula es de doce estudiantes en ambos casos, aunque pueden llegar a admitirse a más alumnos si el número no excede demasiado al permitido legalmente o si se solicita la asistencia de un segundo profesor, esta última solución solo para las Aulas de Enlace (Níkleva 2018: 164-165).

Como última distinción entre las ATAL andaluzas y las AE madrileñas, sería la formación del profesorado encargado de estas aulas. En el caso de las primeras, se recomienda que los docentes tengan experiencia enseñando la lengua española a extranjeros o al menos español en general, aunque no se necesita ningún tipo de especialización en cuanto a alumnado inmigrante (Grañeras et al. 2007: 166). Sin embargo, en Madrid sí se especifica en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008) que el perfil del profesor además de estar formado en la enseñanza de español, ya sea como primera o segunda lengua, también ha de contar “con experiencias en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa” (p. 5).

Así, se podría concluir que el sistema educativo español presenta muchas variantes en relación al tratamiento del alumnado inmigrante debido a la división de dominios en términos educativos que se le atribuyen a las distintas comunidades autónomas. Esta adjudicación de poderes lleva a una puesta en práctica dispar a la hora de la enseñanza del español como segunda lengua, lo cual afecta de manera directa tanto a alumnos como a docentes.

4. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en entornos educativos

En el campo de la educación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en una herramienta indispensable para los centros educativos, proporcionando ayuda de múltiples formas: siendo fuente de información en multitud de formatos y medio de comunicación para toda la comunidad educativa, como vía para la gestión académica, creando un lugar nuevo donde los alumnos pueden expresarse con facilidad y acceder a todo tipo de recursos didácticos (Farroñay Díaz 2016: 34-35).

Estas habilidades digitales son englobadas en una competencia básica denominada competencia digital. El Consejo de la Unión Europea (2018), como una de las máximas instituciones legislativas europeas, proporcionó la siguiente definición como recomendación a seguir para el desarrollo de las competencias claves en los sistemas educativos europeos:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (p. 9).

Esta competencia necesita de un cambio de actitud por parte de las personas para poder ser interiorizada, es decir, presentar una mentalidad abierta a todos los posibles nuevos cambios que puedan surgir, ya que las tecnologías experimentan una evolución continua y rápida. Asimismo, su aprendizaje y adecuación a la vida diaria también llevará a una aclimatación a la sociedad contemporánea, donde cada vez más las tecnologías están ocupando un lugar indispensable en todos los ámbitos sociales.

De manera sintética, se podrían destacar las siguientes propiedades de los medios digitales (Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, s. d.):

- Adaptación: las herramientas digitales tienen disposición a amoldarse fácil y rápidamente a multitud de contextos, haciendo posible que el mismo argumento pueda ser abordado a través de diferentes formatos.
- Variación: estos recursos presentan la cualidad de que, aunque cualquiera de sus características cambie (medidas de lo escrito, tonalidad o contraste), el contenido del mensaje continuará siendo el mismo.
- Distinción: cada recurso puede ser marcado con una etiqueta concreta pudiéndose organizar en grupos de un modo más sencillo.
- Conexión: las TIC proporcionan una gama infinita de posibilidades de enlazar componentes entre sí. Por ejemplo, un texto escrito podría relacionarse con una fotografía o una grabación si se utiliza un hipervínculo.

Para poder sacar un mayor partido a todas las ventajas que nos ofrecen las nuevas tecnologías es conveniente que las sesiones sean estructuradas y planeadas correctamente, teniendo siempre en cuenta que el docente ha de buscar una educación de calidad para el estudiantado. Por ello, los objetivos de las actividades y las situaciones que se planteen en el aula han de tratar que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico lo máximo posible. (Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, s. d.).

Este uso de las TIC se debe enfocar mayormente al cumplimiento de alguna de las tres funciones principales que se le han atribuido según el motivo de la aplicación de las tecnologías. La primera de ellas es utilizar las TIC como refuerzo para la creación de nuevos recursos que se puedan emplear en el aula, dividiéndose en herramientas para la instrucción y para su puesta en práctica. La segunda función trata de aportar diferentes ejemplos que estén relacionados con los contenidos teóricos que se han explicado con anterioridad para una mejor interiorización. La última función hace uso de plataformas digitales en las que se crean contenidos innovadores para su puesta en marcha en el proceso educativo (Requena Jiménez *et al.* 2021: 2227).

Este cambio metodológico fue presentado en los años 80 por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual se basó en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para establecer una nueva visión de la enseñanza en la que todos los estudiantes fuesen incluidos y participasen en el proceso de educación. Desde entonces y hasta el día de hoy, el DUA ha experimentado numerosas mejoras y modificaciones que han ido siendo introducidas a medida que se iban creando nuevos recursos y estrategias dentro de

este enfoque. Estos cambios han logrado que el DUA consiguiese tal efecto en la educación que se introdujo en la Ley Orgánica 3/2020 como prototipo a emplear dentro del sistema educativo español.

4.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

En la actualidad, nos encontramos con que el paradigma educativo vigente es el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este modelo se centra en la individualidad y particularidades de cada estudiante para, a partir de ahí, comenzar a diseñar y poder proporcionar un aprendizaje personalizado a cada individuo. De esta manera, dentro de un mismo grupo se están proporcionando diferentes ambientes abiertos a la flexibilidad, proponiendo desafíos a los alumnos y aumentando las probabilidades de éxito.

El DUA nació de la mano del *Center for Applied Special Technology* (CAST) en el año 1984. Tras una serie de investigaciones y trabajos con alumnos que presentaban necesidades especiales para seguir el ritmo de aprendizaje del sistema educativo y, por tanto, poder formar parte de él, se llegó a la conclusión de que una posible solución sería el desarrollo de nuevas tecnologías que ayudasen a esos estudiantes a mejorar su proceso de enseñanza. Además, con el dinamismo que el DUA presentaba, pronto fue posible su adaptación a todo el sistema educativo para cualquier tipo de estudiante y no solo aquellos que presentasen más dificultades (Alba Pastor 2018: 24-25).

Este paradigma se basa en diversos modelos teóricos pedagógicos que utiliza para la descripción de los distintos procesos cognitivos a través de los cuales se pone en marcha la ejecución del aprendizaje, apoyándose también en otras metodologías didácticas. Para ello, se guía por tres principios que han sido establecidos como su base (Elizondo Carmona 2020: 44-46):

- Principio de múltiples formas de compromiso. La motivación que cada estudiante tenga para trabajar y aprender va a ser diferente en cada uno de ellos.
- Principio de múltiples formas de representación. La percepción y comprensión de la información variará de forma entre los individuos.
- Principio de múltiples formas de acción y expresión. El modo en que un alumno se mueva en el espacio educativo y como se exprese en él se hará de manera personal por cada aprendiz.

Para comprender más claramente cómo se conforma el diseño de las programaciones y secuencias, siguiendo este paradigma que permite trabajar con diferentes tipos de

diversidad entre los estudiantes, basta con fijarse en que el DUA trata de transformar las barreras preestablecidas en el sistema, haciendo de ellas nuevas oportunidades para abordar los contenidos desde una mentalidad diferente.

Esta mutabilidad en el uso de las TIC ofrece alternativas para mostrar la información de un modo que atraiga más la atención y abierto a diferentes opciones de configuración, aumentando la motivación y atrayendo al alumnado desde el inicio. También ofrece una retroalimentación en el momento acerca de la tarea en la que los estudiantes estén trabajando, haciendo de guía durante su curso y ofreciendo un estímulo. Utilizar las nuevas tecnologías proporciona, además, un desarrollo de nuevas habilidades, promoviendo el compromiso, la autonomía y la autogestión (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, s. d.).

4.2. Competencias a desarrollar por el alumnado a través del uso de las TIC

Las cualidades que las nuevas generaciones, también consideradas como generaciones de nativos digitales, tienen en relación con el uso de las tecnologías han de verse desde el punto de vista docente como una oportunidad de la que aventajarse para poder transmitir los contenidos de las lecciones. La continua exposición a dispositivos digitales las lleva a desarrollar una serie de competencias cognitivas que les ayudarán a procesar el *input* que reciban de las TIC, para después evaluarlo y poder dar una respuesta adecuada para su resolución, al mismo tiempo que son conscientes de su proceso de aprendizaje (Martín Martín 2017: 100).

La primera competencia a destacar, y probablemente la más relevante, es el incremento de la motivación durante el período de enseñanza. Se ha comprobado que, en comparación con otros recursos más tradicionales, las TIC despiertan en el alumnado un interés que le motiva a seguir la lección e interesarse por sus contenidos. Igualmente, facilita el aprendizaje cooperativo a través de la puesta en marcha de actividades grupales. Los alumnos han de ser capaces de desarrollar la capacidad de trabajar colaborativamente con otras personas, así como designar y aceptar diferentes roles dentro de un mismo grupo de trabajo. De esta manera, también estarán adoptando un papel activo dentro su proceso de formación (Vega Vivar 2016: 21-22).

Además, estas nuevas tecnologías permiten el desarrollo de competencias en los aprendices tales como la competencia digital. El alumno comienza a ser un individuo autónomo debido a la búsqueda de información relevante a su educación por sí mismo y a la

utilización de recursos en la red para una mejor interiorización de los contenidos enseñados. Para llegar a este punto, también aprende a clasificar los resultados de dichas búsquedas, sabiendo distinguir si son relevantes o no y sabiendo qué fuentes son las que mejor tratan la materia de una forma objetiva y coherente (Villegas Pérez *et al.* 2017: 51-52).

El desarrollo de todas estas competencias facilitará al estudiante el empleo de las herramientas educativas digitales que se les presenten en clase, ya que algunas de ellas pueden utilizar formatos desconocidos para ellos. Su combinación con los conocimientos previos que presenten hará que las TIC sean una herramienta facilitadora de la interiorización de los conocimientos y su puesta en práctica por parte del alumnado.

4.3. Competencias digitales a desarrollar por el personal docente a través del uso de las TIC

El *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (2022), documento en el que se recogen las competencias digitales que cualquier docente debería poseer, según la última legislación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, afirma que la competencia digital ha tenido poco desarrollo en lo relacionado a la formación del profesorado debido a que no se ha tenido ningún tipo de documento oficial de referencia para guiar dicha formación, hasta prácticamente los años previos a la publicación del documento. Para poder llegar a un correcto desarrollo de esta competencia en la educación es necesario que se integren las TIC rentabilizando al máximo su uso. Por tanto, los docentes han de estar bien formados para ello.

La formación del docente es un factor clave para desarrollar una cultura digital en clase y hacer que el sistema educativo se actualice y se añada a la sociedad tecnológica del siglo XXI. El docente no es relegado de su profesión, pero esta última sí que ha sufrido serias modificaciones: en la actualidad nuevas habilidades han sido incorporadas al perfil que un enseñante ha de tener, así como saber controlar el programa informático que se use en el centro de trabajo para así poder programar con él.

También, el hecho de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación aumenta la recepción del profesorado a cambios que se puedan producir en la forma de trabajar: nuevas formas de dividir el grupo-clase, gestión del espacio del aula, métodos de evaluación alternativos... (Trigueros Cano *et al.* 2012: 103). Los maestros han de estar al día en cuanto a las incorporaciones de nuevas herramientas, en este caso relacionadas con la competencia digital, para así poder realizar un mejor ejercicio de la docencia.

5. Aprendizaje del español como segunda lengua a través de las TIC en contextos educativos

A la hora de enseñar una segunda lengua (L2), el objetivo no ha de ser exclusivamente la transmisión de un código y la rectificación de los errores que se puedan crear durante el proceso comunicativo, sino que el aula tiene que transformarse en un espacio comunitario que promueva el desarrollo de la dimensión social cuando se utilice la lengua meta. Para ello, es necesaria la utilización de un enfoque que potencie el aprendizaje activo, donde el alumno sea el conductor de su propia educación a través de la puesta en práctica y la interacción con sus compañeros, como se ha venido mencionando en puntos anteriores.

El empleo de las TIC de mano del estudiantado constituye un elemento esencial para la adquisición de las distintas competencias, especialmente aquellas relacionadas con las tecnologías, y del enfoque de aprendizaje, sin mencionar que también llega a ser una estrategia que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun así, es necesario que se trabaje en la mejora del uso de estos recursos en el aula, puesto que es sobre todo en los hogares donde el alumnado trabaja con las TIC para realizar las tareas, pues su empleo en clase está más relacionado con un aprendizaje más superficial. Por este motivo, se torna necesaria la realización de un trabajo que cree entornos de aprendizaje favorecedores para las competencias educativas y un aprendizaje significativo cuando se trate el uso de las herramientas tecnológicas en el aula (Díaz-García *et al.* 2020: 563-564).

5.1. Enfoques

Según la definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (s. d.), un enfoque es “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”. De esta afirmación se puede extraer que los enfoques van a ir variando dependiendo del momento y la situación que rodee al contexto educativo. Por este motivo, a lo largo de la historia de la educación se han ido diseñando diferentes enfoques didácticos que se han ido centrando en distintos componentes de la lengua.

Partiendo de la base de los diferentes enfoques que se pueden aplicar en la enseñanza de segundas lenguas y, más en concreto, aquellos que se han llevado a las aulas para la enseñanza de la lengua española como segundo idioma, se han seleccionado un grupo de enfoques que admiten la incorporación de las TIC en sus principios teóricos y que han demostrado que dicha combinación ha sido fructuosa para el proceso de enseñanza-

aprendizaje de los estudiantes. La relación con las tecnologías ha sido realizada posteriormente tras la explicación de la base teórica de los enfoques y la búsqueda de diferentes herramientas digitales que presentaban las características idóneas para ser utilizadas dentro de las diferentes disciplinas.

5.1.1. Enfoque léxico

Este enfoque parte del léxico como eje central y base fundamental para poder transmitir un mensaje con éxito. Así pues, el estudiante de una lengua extranjera tendrá la necesidad de conocer las unidades léxicas necesarias para poder comunicarse con la realidad que rodea a esa lengua en diferentes tipos de contextos. Por ello, se pretende fomentar el desarrollo de la capacidad lingüística del estudiante a través de la enseñanza de bloques previamente establecidos de palabras (Vidiella Andreu 2012: 6-7).

La idea principal que intenta transmitir este enfoque es que para que un profesor pueda enseñar una lengua, tiene que saber dividir el léxico que utiliza para las sesiones en unidades complejas. Lo que viene a referir que la palabra en sí misma deja de ser la unidad mínima que compone el léxico, y son aquellos conjuntos de palabras más complejos y que tienden a aparecer juntos los que deben ser interiorizados antes por el alumnado, ya que les será de una mayor utilidad a la hora de entablar el acto comunicativo con otras personas (Florián Reyes 2017: 288).

Esta interiorización de unidades léxicas y sus agrupamientos ha sido apoyada y mejorada tras la incorporación de herramientas tecnológicas en línea a las que el alumnado tenía libre acceso y podía usar cuanto quisiese. Recursos como los corpus lingüísticos o los diccionarios en línea proveen de multitud de ejemplos y significados sobre las diferentes palabras que aparecen en ellos y facilitan su aprendizaje al estudiante de español. La gran ventaja de la utilización de estos tipos de recursos es que, al tener un espacio ilimitado, se mantienen en continua renovación, añadiendo nuevos términos y actualizando aquellos que se hayan podido quedar en el desuso.

Sin embargo, para una buena utilización y aprovechamiento máximo de los medios creados para la enseñanza del léxico de la lengua española, el docente es el primero que ha de saber utilizar estas técnicas en línea, para así poder instruir a sus alumnos y que ellos sean capaces de saber utilizarlos durante su proceso de aprendizaje (Cruz Piñol 2015: 3-5).

5.1.2. Enfoque AICLE

Las siglas AICLE corresponden con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Este enfoque tiene como principales objetivos la adquisición de contenidos y, a su vez, el aprendizaje de una nueva lengua. Para conseguirlos, AICLE pone mucho énfasis en la resolución de conflictos que puedan surgir en el aula a través de la comunicación e invita al alumnado a hablar entre ellos mismos en el idioma extranjero, en este caso el español, lo cual, al sentirse ellos capaces y ver que obtienen resultados, aumenta su motivación (Luján 2016).

Además, el enfoque es fiel defensor de la práctica ensayo-error, considerando los fallos que se puedan llegar a cometer como una parte más de la educación de los estudiantes, condicionando también su interlengua debido a la interacción y la retroalimentación que el docente pueda aportar. Por este motivo, es necesario que el enseñante realice un trabajo de preparación previo para poder anticipar ciertas situaciones y saber cómo dominarlas en el momento en el que se desarrollen. Pero no solo son los profesores los que tienen que dar con estrategias para suplir esos errores, sino que los alumnos también tienen que aprender de los fallos que cometan e intentar pensar en posibles soluciones que les ayudará a poder corregirlos y compensar las posibles deficiencias que puedan experimentar al utilizar el español (Custodio Espinar y Caballero-García 2016: 8-10).

En este sentido, el uso de las TIC contribuye a, además de desarrollar el comportamiento lingüístico de los alumnos, la mejora de sus habilidades digitales. En este enfoque, la aplicación de las nuevas tecnologías se encarga de la preparación del aprendiente para la resolución de conflictos en situaciones comunicativas variadas y la enseñanza de culturas diferentes a la suya. La combinación de instrumentos de *hardware* y *software* junto con apoyos extraídos de Internet facilita al docente la introducción de *input* realista dentro del aula, lo cual mejora el aprendizaje lingüístico.

Para sacar el mayor provecho posible a las tareas que se realizan, es recomendable su combinación con las TIC para facilitar la interiorización de los contenidos a los alumnos. Por ejemplo, la creación de minijuegos o cuestionarios utilizando programas como *Kahoot* por parte de los aprendices, les ayudará a organizar los conocimientos que han aprendido y a ponerlos a prueba para saber si los utilizan correctamente (Sordo de Pedro 2017: 41).

5.1.3. Enfoque comunicativo

Este modelo de enseñanza trata de educar al alumno para que sea capaz de entablar una comunicación realista con otro hablante de la misma lengua extranjera (LE). Para poder

llegar a este objetivo, los materiales que más se emplean son originales de la propia LE como textos, recursos audiovisuales..., procurando así acercar lo máximo posible al aprendiente a la lengua meta en la que esté siendo educado. Para poder asegurar este tipo de comunicación, las dinámicas que se realicen en el aula han de incluir con frecuencia la interacción oral entre los propios estudiantes, independientemente del tipo de agrupamiento que se utilice (parejas, grupos reducidos, todo el grupo-clase...).

En el enfoque comunicativo, las formas y funciones de la lengua generalmente son explicadas una vez que los alumnos han realizado las actividades. En ocasiones, las tareas más teóricas de la lengua se realizan previas a las comunicativas como actividades de calentamiento. Sin embargo, a veces el uso que se ha de hacer del lenguaje no está claro para el alumnado si las instrucciones se han explicado en la lengua meta. Si los estudiantes no poseen una idea concisa del trabajo que han de realizar tras las aclaraciones del docente, puede que no sean capaces de realizar la tarea con éxito (Adil 2020: 3).

Para ser capaz de llegar a crear un contexto comunicativo enriquecido, se pueden utilizar ciertas aplicaciones y usos de las tecnologías que estimulen el espacio del aula de la lengua con el objetivo de motivar a los alumnos a continuar utilizando, en este caso la lengua española, incluso fuera de la clase. Esto tendría un carácter instrumental pues el alumnado adquiriría una mayor flexibilidad lingüística al utilizar el idioma como herramienta de comunicación, al mismo tiempo que se extendería el abanico de posibilidades de uso de la lengua en diferentes situaciones comunicativas de la rutina diaria, al igual que la incorporación de elementos socioculturales (Moreno Martínez *et al.* 2017: 6).

La plataforma *Edmodo*, por ejemplo, pone su foco de atención en la comunicación entre usuarios y el intercambio de materiales (fotografías, vídeos, mensajes, etc.). Su muro es el centro neurálgico donde se intercambia toda la información, lo cual agrega la socialización al acto comunicativo, y no requiere ningún tipo de formación previa para su uso. Los pasos a seguir para configurarlo son sencillos y tiene una presentación visual similar a la de la red social *Facebook*. Además, tiene la opción de control parental para que los tutores legales puedan realizar el seguimiento de los menores a su cargo (Martín Sampedro y Cuadros Muñoz 2012: 5).

5.1.4. Enfoque por tareas

Este último enfoque deriva del comunicativo y se basa en la puesta en práctica de tareas como base para la planificación y el ejercicio de la enseñanza de una lengua extranjera, promoviendo, también, el refuerzo de habilidades y capacidades comunicativas. En

definitiva, lo que este modelo está tratando de conseguir es motivar al estudiante durante su proceso de aprendizaje de LE a través de la adecuación de contenidos, instrucciones y objetivos a su nivel. Aquí el cometido de la tarea será conectar a los estudiantes con un uso real de la lengua dentro de un contexto conveniente.

A través de la concatenación de pequeñas actividades encaminadas a la realización de una actividad final más global que servirá de cierre, se podrán poner en uso todos los contenidos estudiados tanto en la misma sesión como en las anteriores. Durante la realización de las pequeñas tareas se irán trabajando las diferentes destrezas: comunicativa a través de la pronunciación y los diálogos; escrita a través del vocabulario y distintas estructuras gramaticales; lectora trabajando con diferentes tipos de texto. Todos estos aspectos se organizan de manera cooperativa para que el alumno pueda hacer un uso de la LE lo más real posible, como se ha venido mencionando en ocasiones anteriores.

Mediante este enfoque, el proceso es evaluado de manera constante, al igual que las negociaciones que se hacen con el alumnado acerca de las decisiones que han de tomarse para la resolución de la tarea final. Sin embargo, esto conlleva una gran preparación por parte del docente. Es por este motivo que los docentes se apoyan en los manuales que, al estar utilizando este modelo por tareas por ser el más recurrente en nuestra época, sirven de gran referencia y utilidad en el aula (González Sánchez y Andión Herrero 2021: 218-219).

En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación gracias a su conexión a Internet no solo reproducen dichas situaciones reales, sino que también permiten conectar al alumnado con nativos que se encuentren en otras partes del mundo o tener accesos a materiales originales en la lengua para poder conocer más cerca la realidad en la que se han de emplear los contenidos expuestos por el docente (Elorz Lueza 2022: 23). Por ejemplo, para realizar un itinerario para preparar un viaje o visitar una ciudad, el alumnado deberá en primer lugar visitar diferentes páginas webs, como las de las oficinas de turismo de cada lugar, para conocer más el sitio al que se van a dirigir y, una vez obtenida la información, organizarla de manera estructurada.

5.2. Metodologías y estrategias

Las estrategias y metodologías son aquellas técnicas empleadas por los estudiantes que, ya sea de manera consciente o inconsciente, facilitan la adquisición e interiorización de los contenidos de una lengua. El fin último es poder suplir los requerimientos comunicativos

que se dan en un contexto situacional y que permitan conseguir con éxito el objetivo de la tarea propuesta, ya sea de una manera más o menos enriquecedora.

5.2.1. Gamificación

El término gamificación se refiere a la utilización de elementos extraídos de juegos y/o videojuegos para aplicarlos en contextos de enseñanza educativa. Esto viene a referirse a la aplicación de juegos o ciertas actividades y dinámicas lúdicas con el objetivo final de que el alumno aprenda ciertos contenidos tratados dentro de la actividad.

Como resultado de los avances tecnológicos y la evolución de los contenidos digitales, la gamificación recurre a los videojuegos como soporte para poder seguir utilizando el elemento lúdico dentro del aula a la vez que se sigue desarrollando de la mano de las nuevas tecnologías. Dalmases Muntané (2017: 17) afirma que trabajar con estos recursos en el aula ha demostrado que los estudiantes tienden a mostrar un mayor nivel de comprensión de las materias en las que se aplica la gamificación, además de mayor interés y motivación por las mismas.

En el ámbito de la enseñanza del español, esta metodología estaría relacionada con el área del aprendizaje metacognitivo y sus estrategias, en relación con la organización, dominio y resolución de juicios que el alumno ha de realizar durante su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de actividad lúdica que está en auge en las aulas y obliga al alumno a poner en práctica sus estrategias personales sería las *breakout room* o salas de escape educativas, en las que por equipos los alumnos han de solucionar una serie de acertijos para poder llegar al final del juego y ganar (Del Olmo Acebes 2021: 134).

Además, es muy importante que el docente se implique en la realización de la actividad con los alumnos, ya que su participación despertará la atención de los aprendientes a la hora de realizarla y llamará más su atención. Por otro lado, el profesor no debe olvidar su rol como guía de la dinámica y principal agente motivador. Para ello, los juegos deben estar en continuo cambio, lo cual no significa que se deban estar introduciendo juegos nuevos, sino que también se pueden hacer ciertas modificaciones para poder obtener dos versiones del mismo y así romper la monotonía (Pérez Sabater 2022: 13).

5.2.2. Enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)

La metodología ELAO se refiere a una serie de principios aglomerados bajo la situación de la introducción del uso del ordenador en la enseñanza de lengua extranjeras. En este método se pone de manifiesto la importancia de su combinación con otras disciplinas

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

metodológicas de este ámbito, a través de la búsqueda de una relación entre el desarrollo, los procesos de evaluación y la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de este tipo de recursos facilita que el proceso de comunicación sea más activo entre las personas implicadas en el acto, además de que no necesita de un espacio físico para poder llevarlo a cabo y así practicar el español, pues el ordenador proporciona multitud de herramientas virtuales para poder comunicarse instantáneamente y a distancia. Estas herramientas pueden ser utilizadas simultáneamente por los interlocutores o no y que sean utilizadas por ambos en momentos diferentes, facilitando así el uso del ordenador al alumno cuando mejor convenga en su planificación para el estudio de la lengua (Vine Jara y Ferreira Cabrera 2012: 141-143).

Gracias a sus usos tanto asíncronos como síncronos, la ELAO permite la realización de multitud de ejercicios en el aula como podría ser la elaboración de un periódico digital por los alumnos bajo la supervisión del docente. Por ejemplo, de acuerdo con la unidad que estén trabajando en el momento del curso, los alumnos pueden buscar imágenes relacionadas con la temática y que estén relacionadas con un país de habla hispana. Una vez expuestas las fotos, cada uno deberá realizar un texto explicativo sobre el material visual que haya elegido para, posteriormente, ponerlo en común con el resto del grupo y maquetarlo en formato digital para su lectura (Blake 2018: 73).

5.2.3. Clase invertida/ *Flipped classroom*

La clase invertida es una metodología basada en llevar a la clase la tarea que el alumno ha de realizar en el hogar y sustituir los deberes prácticos en casa por la lectura de información necesaria para poder llevar a cabo de la mejor manera posible la tarea; así se estaría invirtiendo la enseñanza tradicional que se ha llevado a cabo en los centros educativos hasta hace relativamente poco tiempo.

Para que se pueda un lograr una buena implantación de este modelo de clase y que los alumnos presenten un buen rendimiento dentro de ella, el docente ha de concienciar a los estudiantes de que su nivel de responsabilidad y compromiso con la asignatura han de ser altos, pues si unos no realizan las lecturas requeridas en casa y otros sí, la tarea no podrá desarrollarse correctamente. La intención que tiene la clase invertida es que las tareas comunicativas se realicen dentro del aula; en consecuencia, no tendría sentido si los alumnos se ponen a intentar comprender las explicaciones lingüísticas en el centro en lugar de poner en práctica lo que ya deberían haber comprendido previamente (Bachelor 2019: 428-432).

Una práctica en la que se podrían introducir las TIC en la clase invertida sería la realización de vídeos explicativos por el alumnado. Los estudiantes serían los encargados de realizar las explicaciones de los contenidos teóricos a sus compañeros, grabándolas y subiéndolas al aula virtual con la que cuente el centro educativo. De esta manera, los vídeos se podrían ver en casa y en el aula se trabajarían directamente los contenidos expuestos. El docente sería el encargado de supervisar la materia de las explicaciones y de montar los vídeos para que sean subidos después a la plataforma educativa. Así, los alumnos estarían trabajando sus destrezas orales y adaptando los materiales con sus propias palabras para facilitar la comprensión al resto de sus compañeros (Brocca 2018: 2).

5.3. Recursos lúdicos

Para diseñar de una manera correcta una actividad, no vale solo con introducir el componente lúdico, sino que el docente ha de saber escoger cuales son los factores que más van a favorecer la motivación del grupo-clase y su implicación en la tarea que se proponga. Es decir, la finalidad última es conseguir que la tarea gamificada se amolde mejor a las particularidades del alumnado. En cambio, la gamificación no habrá cumplido su objetivo, por ejemplo, al distraer al alumno del aprendizaje o si este tiene la sensación de no haber aprendido nada una vez que haya finalizado el trabajo (Dalmases Muntané 2017: 5-6).

5.3.1. Classcraft

Mediante la herramienta *Classcraft*, el docente puede crear la imagen de un mapa en el que estén señalizados distintos puntos dentro de un recorrido que el alumnado habrá de completar para poder llegar al punto final y ganar el juego. El objetivo principal es que los alumnos a medida que van avanzando en el recorrido, vayan realizando una serie de pruebas en puntos marcados que, al ir superándolas, les ayuden para poder llegar hasta el jefe final que se encontrará en la última localización. Además, para que los alumnos se sientan aún más parte de la aventura, podrán diseñar diferentes personas que les representen y podrán, a su vez, elegir un poder que ellos quieran para que les sirva de apoyo en las diferentes actividades.

En este caso, se estaría siguiendo el enfoque por tareas, ya mencionado anteriormente, y se podrían realizar adaptaciones dentro de las pruebas para el alumnado que presente mayor dificultad en el entendimiento de las mismas. Igualmente, el uso de la tecnología aumenta el foco de atención del alumnado, especialmente si estamos trabajando con nuevas generaciones en las que todos son nativos digitales, ya que están familiarizados con el uso diario de aparatos tecnológicos. Por tanto, este tipo de propuesta se va a fundamentar en una serie de microactividades que servirán de preparación a los estudiantes para poder llevar a cabo la

macroactividad final dirigida por el profesor y con la que finalizarían la aventura (Badia Climent y Alemany Martínez 2018: 8).

5.3.2. Guadalingo

Este videojuego creado por la Editorial Edinumen pretende enseñar la lengua española de una manera inmersiva para el jugador. Este juego digital se basa en una ciudad en la que el usuario se va desplazando por diferentes zonas y áreas a la vez que va realizando distintas pruebas gracias a las cuales irá aprendiendo contenidos en español. Los contenidos que en él se tratan están adaptados según el currículo diseñado por el Instituto Cervantes, el Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

Esta herramienta está destinada a estudiantes con niveles básicos y medios, y según el umbral en el que se encuentren las lecciones estarán adaptadas en contenidos y formas de evaluación. Este juego también está centrado en el enfoque por tareas, al igual que *Classcraft*, y cada nivel cuenta con 25 subniveles en los que se incluyen diferentes tipos de tareas, atendiendo a varias temáticas (Wang 2020: 53). Además, es posible realizar un seguimiento del progreso que vayan realizando en las diferentes misiones al igual que consultar los diferentes contenidos trabajados en el apartado del diario de aprendizaje.

En las diferentes tareas que van a tener que realizar los estudiantes se podrán trabajar las diferentes destrezas comunicativas. Gracias a los audios de muestra de ciertos textos transcritos, será posible practicar la comprensión auditiva al mismo tiempo que la lectora. Para la expresión escrita, los jugadores enviarán ejercicios redactados al profesor a través de la propia plataforma del videojuego y también podrán practicarla escribiendo en el chat del juego. Para la interacción oral, habrá actividades donde se requiera enviar audios de voz. Sin embargo, la interacción entre los propios estudiantes aún no es posible a no ser que el docente haya programado una tarea de voz en la que los jugadores envíen y reciban grabaciones de otros compañeros (Díaz-Bravo 2019: 64-65).

5.3.3. Spanish challenge

Esta aplicación para dispositivos móviles como teléfonos y tabletas está pensada para enseñar y poner en práctica contenidos relacionados con el español como lengua extranjera. Los temas tratados dentro de las actividades están organizados según los niveles concretados por el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* (MCER) y los encontraremos de la siguiente manera: el primer nivel se denominaría Liga iniciación y se correspondería con el

nivel más básico del MCER, el A1. La siguiente sería la Liga Principiante, que mostraría contenidos aún básicos, pero también intercalando algunos intermedios (A2 y B1). A continuación, estaría la Liga Intermedia, como su nombre indica, el aprendiente ya presentaría ciertos conocimientos de niveles intermedios B1 y B2. La última liga a la que se enfrentaría el jugador sería la Liga avanzada, en la que el aprendiz ya debería presentar ciertos conocimientos más especializados y propios de niveles C1 y C2 (Botella Tejera *et al.* 2016: 1853).

La aplicación presenta distintos desafíos a batir entre los concursantes de las ligas, así los alumnos se retarán entre ellos creando una relación de competitividad y motivación. La competición se basará en la clasificación en un ránking de los diferentes jugadores según los puntos que vayan obteniendo tras la realización de las diferentes tareas. También irán obteniendo logros con diferentes títulos y otros tipos de premios virtuales.

En las actividades que se podrán realizar, se van a trabajar dos destrezas en concreto: la comprensión oral y la comprensión escrita. Se utilizan diferentes tipologías de ejercicios en los que el alumno podrá obtener un *feedback* sobre su desempeño en la tarea y la corrección de los fallos cometidos. Dependiendo de la modalidad, las actividades podrán ser creadas por el docente. En la modalidad individual, el aprendiz recibe las tareas designadas por la propia aplicación; en cambio, en el modo creado para centros educativos son los enseñantes quienes crean los retos y pueden comprobar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje (Abreu Melián 2018: 32-33).

5.4. Plataformas

Las plataformas virtuales son páginas web que ofrecen multitud de recursos y que están abiertos a todo tipo de público. Cada página se suele especializar en un área o campo donde su creador o creadores suelen estar especializados bien por su experiencia laboral o por la formación que hayan recibido a lo largo de los años. Debido a la expansión de los dispositivos móviles y al hecho de que casi cada una de las personas posee uno de ellos, estas páginas se han ido adaptando para poder ser usadas no solo en ordenadores, sino también en móviles y tablets, facilitando de este modo una mejor accesibilidad a todo el que quiera aprender haciendo uso de los recursos que en ellas se encuentran.

5.4.1. Centro Virtual Cervantes

El Centro Virtual Cervantes (CVC) es la página web oficial creada y diseñada por el Instituto Cervantes, entidad oficial destinada a la promoción y enseñanza de la lengua y cultura españolas a lo largo de todo el mundo. Lleva en funcionamiento desde su creación en

1997 y pronto se convirtió en una de las páginas referentes para la consulta de materiales e información acerca del español como lengua extranjera.

Este recurso muestra contenidos no solo para docentes, sino también para alumnos o cualquier persona interesada en esta lengua romance. Desde eventos culturales o foros de discusión hasta un Aula de Lengua, donde se pueden encontrar materiales para todos los niveles y tipos de alumnado y profesorado y siempre en constante actualización. Su sencilla estructuración permite un acceso directo a todas las materias a la vez que se presentan de una manera organizada y simple para la vista del público (Vázquez 2008: 31).

Dentro de la página virtual podemos encontrar ciertas secciones dedicadas al uso de las TIC como recursos para la enseñanza de español, como las siguientes:

DidactiRed. Esta página se dedica a la publicación de actividades enfocadas tanto para el aula de español como lengua extranjera y como segunda lengua. No solo se trata de ejercicios para el alumnado, sino que también se pueden encontrar para que el docente reflexione sobre sus sesiones y pueda tener a su disposición nuevas técnicas para implementar en su modelo de enseñanza. Para ello se han seleccionado tanto actividades orales, que trabajen la comprensión, la expresión y la interacción, como escritas, para la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Además, todas ellas están clasificadas en Didactiteca, un archivo que permite una exploración más sencilla, gracias a la utilización de ciertos parámetros de búsqueda y la presentación de una ficha resumen de cada una de las actividades. La selección e incorporación de los diferentes ejercicios siguen las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Higuera García 2006: 6-8).

Pasatiempos de Rayuela. Esta colección de pasatiempos reúne una serie de actividades pedagógicas diseñadas por el Instituto Cervantes cuyo objetivo es promover la interactividad entre los estudiantes y profesores de español. Las actividades están clasificadas según el nivel de los contenidos que tratan siguiendo como referencia el MCER. Las dinámicas presentadas en las actividades son muy lúdicas (crucigramas, adivinanzas, puzzles, etc.), lo que hace que llame más la atención del alumnado en comparación con actividades automáticas como podrían ser rellenar huecos o de verdadero/falso.

Para poder realizar una búsqueda de una actividad dentro de esta sección, se podrá buscar por tipo de actividad según el contenido que se quiera tratar. A diferencia de otras secciones del centro virtual, los pasatiempos de Rayuela no incluyen recursos audiovisuales,

sino que se centran en trabajar principalmente la comprensión y expresión escrita. Lo que sí incluye es una retroalimentación una vez finalizado el ejercicio, puesto que existe la opción de pulsar un botón que muestra las soluciones e incluye comentarios con explicaciones sobre los contenidos trabajados (Montero Pascual *et al.* 2011: 114).

5.4.2. TodoELE

Se trata de un portal pensado para proporcionar recursos al profesorado de esta rama del español. El objetivo de sus creadores fue compilar el mayor número posible de recursos y novedades en ELE y presentarlas de una forma accesible y sencilla al resto de profesores de la materia. Poco a poco fueron incorporando cada vez más secciones: materiales y recursos, ofertas de empleo, cursos de formación, etc. Además de un foro en el que compartir experiencias y problemas y en el que el resto de la comunidad puede conectarse y entablar relaciones (Suárez García, 2002).

Centrándonos en el banco de recursos al que se tiene acceso, destaca la heterogeneidad de los materiales contenidos en él. La tipología de dichos recursos es muy variada, aunque principalmente se centra en la utilización de herramientas en línea debido a la facilidad tanto para diseñarlos como para después tener un mejor acceso a ellos. Los materiales que en esta web se publican son revisados antes de agregarlos a la colección de recursos y se le da mucha importancia a la calidad de los materiales que en ella se incluyen y a su versatilidad a la hora de poder ser añadidos a programaciones de otros usuarios o lectores (Reyes Angona 2016: 294-295).

5.4.3. Red-ELE

La Red Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera (redELE) es uno de los recursos de apoyo que proporciona la Acción Educativa Exterior. Se trata de un sistema abierto a todo el público creado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) del Gobierno de España y que está pensado para que sea utilizado por los docentes que impartan clases de español como lengua extranjera, tanto dentro del país como fuera de él. El principal propósito de este portal es brindar información práctica referente a la enseñanza de ELE, tanto para aquellos que lo quieren aprender como para sus enseñantes. Además, a estos últimos también les ofrece la oportunidad de contactar con otros compañeros de su gremio gracias a las distintas acciones internacionales que el Ministerio lleva a cabo.

La página cuenta con una serie de secciones en las que se han clasificado los diferentes tipos de material para un mejor acceso y lectura para aquellas personas que se encuentren interesadas en la consulta de los mismos. Encontraríamos los siguientes apartados:

- Revista redELE: presenta contenidos científicos relacionados con la didáctica del español como LE. En sus diferentes números podemos encontrar artículos, encuentros y críticas procedentes de investigaciones y estudios llevados a cabo por expertos en este campo y que intentan implementar innovaciones didácticas en la práctica de la enseñanza de la lengua española.
- El mundo estudia español: las publicaciones de esta sección son presentadas dos veces al año y son de carácter más informativo que el anterior, puesto que comenta la realidad sobre la enseñanza del español en otros sistemas educativos extranjeros en los que la lengua hispana no es la lengua oficial en la que se imparten las materias dentro de ese país. Solo se explican aquellos sistemas en los que el MEFP cuenta con representación en sus embajadas. Dentro de estas publicaciones, también se detallan informes de los diferentes trabajos y actos que la Acción Educativa Exterior desarrolla en dichos países.
- Biblioteca Virtual: recopilatorio de trabajos de fin de máster y tesis doctorales, al igual que trabajos realizados por grupos de investigaciones y doctorandos. Sin embargo, esta sección cesó su actividad en el año 2016, aunque aún se pueden consultar los documentos incorporados hasta esa fecha.

Aparte de las publicaciones de estos apartados, la página también concede acceso a una organización de centros de recursos, actualizaciones sobre las continuas jornadas de formación que se realizan para que los docentes estén al corriente sobre la actualidad educativa en ELE y, también, a las publicaciones que realizan las Consejerías de Educación en redes sociales y en los boletines oficiales. Por otro lado, también es posible acceder a las propuestas internacionales realizadas por Acción Educativa Exterior y seguir al tanto de su trabajo a través de sus redes sociales oficiales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. d.).

6. Aprendizaje del español como segunda lengua en el contexto escolar en España a través de las TIC en Educación Primaria

La etapa inicial que precede a la adquisición de competencias comunicativas esenciales en una lengua suele desarrollarse de una manera más dinámica cuando se realiza en una situación de inmersión en la sociedad de acogida, donde se consideraría el nuevo idioma como segunda lengua, que cuando se imparte la materia en el aula como lengua extranjera. Por este motivo, el soporte que se proporciona en el entorno escolar durante este primer estadio, a través de las Aulas de Enlace o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son clave para el éxito de la adquisición del español en los niños que se incorporan tardíamente al sistema educativo español.

La enseñanza académica pone especial atención en la capacidad que presenta el estudiantado para la comprensión y producción de textos orales y escritos relacionados con las distintas asignaturas que se imparten en la etapa de Educación Primaria. De este modo, el objetivo del currículo para la enseñanza de español como segunda lengua habría de ser el facilitar y dinamizar el proceso de aprendizaje para que los alumnos no hispanohablantes puedan adquirir unas competencias lingüísticas similares a las de sus pares nativos (Sanjuán Álvarez y del Moral Barrigüete 2019: 100-101).

En el aula de español como segunda lengua en centros de Educación Primaria la incorporación de las herramientas digitales fue necesaria para actualizar la materia y adaptarla al currículo vigente. Sin embargo, esta integración ha sido lenta y a día de hoy pocos recursos han sido diseñados exclusivamente para esta etapa y aun menos para el español como L2, utilizándose los recursos de ELE para niños indistintamente del contexto de inmersión. Aun así, se pueden mencionar algunos de ellos, los menos, que fueron pensados para su uso en aulas ATAL, Aulas de Enlace, etc.

6.1. Mi mundo en Palabras

Se trata de un material interactivo diseñado por el Instituto Cervantes para un público infantil entre los 7 y los 9 años de edad, que esté atendiendo a clases de español en un país que tenga el español como lengua oficial o, si ese no fuese el caso, donde el español se imparta como lengua extranjera. Este material sirve de soporte para las clases de español en la etapa de Educación Primaria, ya que es un programa dinámico, lúdico y que atrae la atención de los alumnos.

Está pensado como un apoyo adicional a la hora de enseñar léxico durante las unidades didácticas. Se trata de que el niño pueda ver que el nuevo vocabulario que está adquiriendo le va a ser útil en ciertas situaciones significativas y que lo pueda poner en práctica, siempre teniendo en cuenta el contexto infantil del alumnado. Por este motivo, las unidades léxicas se trabajan en combinación con otros contenidos funcionales y contextualizando todo en situaciones comunicativas específicas.

Las tareas se dividen en diez módulos y pueden ser realizadas tanto dentro como fuera del aula con ayuda y supervisión de adultos, bien sean familiares o maestros. Las actividades están diseñadas para alumnos que ya tengan adquiridas las competencias lectora y escrita, aunque algunas de ellas sí pueden ser realizadas por niños de menos edad, siempre y cuando los acompañe un supervisor.

Dentro de los diez módulos, se pueden encontrar cuatro apartados en cada uno de ellos (Instituto Cervantes, s. d.):

- “El mundo de Carlos”. Dentro de este apartado, existen cuatro secciones diferentes. Las tres primeras están destinadas a la presentación y práctica de los contenidos relacionados con la temática del módulo en cuestión, mientras que la cuarta es la lectura y comprensión de una historia de aventuras en la que se reúnen los contenidos trabajados previamente.
- Pasatiempo. Un juego que va variando en cuanto a técnica y formato dependiendo del módulo.
- Taller. Al alumno se le proporcionan una serie de instrucciones para, en la pantalla digital, trabajar con materiales físicos y que deberá seguir para poder realizar la manualidad que se le indique.
- Mochila de palabras. Es el glosario del módulo en el que se presentan las palabras en una lista acompañadas por una imagen que las represente y un audio para su pronunciación.

6.2. Web del Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI)

Este servicio se encarga de desarrollar proyectos y materiales que fomenten la integración de los alumnos inmigrantes en aquellos centros de la Comunidad de Madrid que reciban fondos públicos y en los que se impartan las etapas de enseñanza obligatoria,

atendiendo especialmente a aquellos que cuenten con alumnado de incorporación tardía que no haya participado previamente en el programa de Aulas de Enlace.

El SAI tiene como una de sus funciones principales colaborar para el diseño y puesta en práctica de programas de acogida que promuevan la inserción del alumnado extranjero recién llegado al centro, fomentando el desarrollo de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, trata de favorecer el ingreso del alumnado no hispanohablante al aula ordinaria, independientemente de si procede de una AE o no. Por último, también asesora, especialmente a los docentes que trabajan en las Aulas de Enlace, sobre el empleo de recursos y metodologías para la docencia del español como segunda lengua (Abad Quintanal 2022: 100).

Relativo al asesoramiento de materiales, la página web de SAI Sur posee una pestaña de recursos propios en la que existen diferentes enlaces con materiales destinados a la enseñanza de español a extranjeros en centros de enseñanza obligatoria. Dentro de esta sección, hay un apartado denominado “Recursos ELE Primaria” que contiene un enlace al Aula Virtual EducaMadrid donde los docentes pueden tener acceso a multitud de recursos en línea y fotocopiables que pueden utilizar en sus aulas de español como segunda lengua para alumnos que se encuentren en dicha etapa.

6.3. Clan 7

La editorial Edinumen comenzó su edición en el año 2013 en el que ya se incluía además del libro impreso y un CD con diferentes pistas de audio, una extensión digital para los alumnos para poder usar en el ordenador. Este manual está dividido en cuatro niveles (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) para adaptarse mejor a las capacidades del alumnado infantil. Como ya se ha mencionado, cada libro impreso trae consigo dos discos, uno de ellos con el curso *¡Hola, amigos!*

Este curso en línea está destinado a menores de entre seis y doce años que estén comenzando a aprender español y fue elaborado por el Instituto Cervantes junto con el apoyo del Ministerio de Educación de Alberta (Canadá), uno de los integrantes del Aula Virtual de Español (AVE) coordinado también por la institución española. *¡Hola, amigos!* cubre los contenidos de los niveles iniciales de español establecidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, dividiéndose a su vez en tres niveles y cada uno de ellos en nueve unidades didácticas. El curso digital tiene como primera tarea el visionado de una película de la que, después, partirán el resto de actividades que tiene que realizar el dicente.

Por otro lado, *Clan 7* también incluye una serie de recursos didácticos pensados para que el docente los use en el aula. Entre ellos se encuentran pósteres relacionados con los contenidos de las unidades, tarjetas con léxico y el acceso a la ELEteca, la plataforma digital de la editorial. En la página, el profesor tendrá a su alcance audios, una autoevaluación, las soluciones a los ejercicios del manual, más vocabulario para fotocopiar, otros carteles para la clase, etc. (Pablo Núñez 2022: 190).

7. Conclusiones

La situación actual del alumnado migrante que asiste a las aulas españolas de Educación Primaria se encuentra en un estado, por el momento, estable gracias al artículo 19 del Real Decreto 157/2022, pues asienta unas bases a tomar como referencia por las administraciones educativas autonómicas, para ya ellas introducir los cambios convenientes que mejor adapten la legislación nacional a la suya regional. Aun así, queda un largo camino para que este tipo de estudiantes tengan una enseñanza de calidad ajustada a su situación y actualizada con respecto a las innovaciones educativas que van surgiendo.

En relación con la enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria, se pueden apreciar ciertas diferencias importantes en la aplicación de los distintos programas de integración y aprendizaje de la lengua española para alumnos no hispanohablantes. El hecho de que no haya un consenso en cuanto a la modalidad de enseñanza o la formación especializada del profesorado, como apunta Grañeras *et al.* (2007), en los casos tratados de las ATAL andaluzas o las Aulas de Enlace madrileñas, dificulta el seguimiento y la mejora del proceso educativo en los centros españoles.

A eso hay que sumarle que la formación especializada del profesor para este tipo de grupos debería estar regulada por la normativa nacional, la cual carece de ningún tipo de referencia en cuanto a este respecto. Al igual que en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid sí se menciona el criterio de “Experiencia previa en la atención educativa del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español” (p. 4), el resto de regiones debería aplicar a sus leyes el mismo requisito, además del de la incorporación de la competencia digital requerida a los docentes y recogida en la LOE.

Por otro lado, otras de las dificultades y una de las principales conclusiones a las que se ha llegado con la realización de este trabajo es la falta de recursos tecnológicos dentro de este tipo de aulas. Estando en la edad contemporánea donde Internet y los dispositivos digitales forman una parte casi imprescindible de la vida diaria y teniendo que formar a las

nuevas generaciones de nativos digitales, la utilización de las TIC es necesaria en la educación. Aun así, poca es la literatura que trata las herramientas TIC en el aula de español como L2, tal vez por la escasa formación de los docentes o por los pocos recursos diseñados específicamente para estas aulas y para cada etapa. Especialmente en Educación Primaria los recursos son escasos o no se encuentran al orden del día de las novedades que se han ido integrando en el aula durante los últimos años.

Una de las soluciones por las que han optado los profesionales de la educación ha sido por la utilización de recursos, en un origen diseñados para ELE, con ambos fines (L2 y ELE). Aunque en un principio, especialmente en niveles más bajos, estos medios podrían llegar a funcionar, es posible que los contenidos no atiendan a las necesidades inmediatas de los alumnos inmigrantes que acuden al centro educativo a aprender español. De este modo, se puede llegar a ralentizar el aprendizaje de dicha lengua y la integración sociolingüística de este alumnado.

Por tanto, convendría destinar futuras líneas de investigación al diseño de recursos digitales y en línea para la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes escolarizados en la etapa de Educación Primaria. Lo ideal sería que se pudiesen adaptar a la clase de L2 y que pudiesen ser reciclados durante varios cursos sin volverse obsoletos o que permitiesen la incorporación de actualizaciones. Desde este punto de vista, parece necesaria la implicación de los expertos en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua para el diseño de nuevos materiales en el aula y su publicación en red para compartirlos con el resto de la comunidad una vez puestos en práctica y comprobada su utilidad, tal y como se hace en plataformas como TodoEle y DidactiRed.

8. Referencias bibliográficas

- Abad Quintanal, G. (2022): El desconocimiento del español por los inmigrantes y su integración en el ámbito educativo: desafíos, conflictos potenciales y respuestas, *Lengua y migración*, 14(1), pp. 89-109. Recuperado de: <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1597>
- Abreu Melián, Á. J. (2018): La gamificación como herramienta de apoyo en la enseñanza de ELE, *Colección de Recursos Educativos Abiertos*, pp. 1-50. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10953.1/8468>

- Adil, M. (2020): Exploring the Role of Translation in Communicative Language Teaching or the Communicative Approach, *SAGE Open*, 10(2), pp. 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2158244020924403>
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2018): *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Álvarez Álvarez, Á. (2021): El proceso de acogida de alumnos de origen inmigrante en un centro de educación infantil y primaria, *Repositorio Institucional de la Uvic*, pp. 1-102. Recuperado de: <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/6881>
- Bachelor, J. W. (2019): El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2, *Revista Educación*, 43(2), pp. 426-437. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>
- Badia Climent, S. y A. Alemany Martínez (2018): Game over: cartas, rol y comida, *Foro de Profesores de E/LE*, (14), pp. 3-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/foroеле.14.13330>
- Blake, R. J. (2018): La ELAO en el marco del enfoque por tareas, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, pp. 67-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/CLAC.62498>
- Boonyasait, S. (2016): *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/45393/>
- Botella Tejera, C., M. M. Galindo Merino, F. Quintero Álvarez, M. Sánchez Quero y R. Valor Navarro (2016): ¡Aplicáte! Nuevas tecnologías y apps lingüísticas en la enseñanza de español a través del deporte, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, pp.1-18. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/59831>
- Brocca, N. (2018): Learning by teaching with videos. Increasing media and language didactical competences along the teacher training chain, *Repositorio FOCO*, pp. 1-4. Recuperado de: <https://foco.usal.es/fichas/learning-be-teaching-with-videos/>
- Centro Virtual Cervantes (s. d.): Enfoque. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/s/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm

- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2022): Instrucciones de 27 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación, Inclusión, Participación y Evaluación Educativa, por las que se establece la organización y el funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (PROA Andalucía) para el curso 2022/2023. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-27-de-septiembre-de-2022-de-la-direccion-general-de-ordenacion-inclusion-participacion-y-evaluacion>
- Consejería de Educación (2007): Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, de 14 de febrero de 2007, pp. 7-11. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Consejería de Educación y Ciencia (2003): Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, (118), pp. 13.667-13.674. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3>
- Consejería de Educación y Empleo de Extremadura (s. d.): *Las TIC al servicio del DUA. DUALIZA*. Recuperado de: <https://sites.google.com/educarex.es/dualizatic/>
- Consejería de Gobernación (2001). *I Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/193604.html>
- Consejo de la Unión Europea (2018): Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Diario Oficial de la Unión Europea*, C (189/01), pp. 1-13. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Cruz del Pino, R. M., C. Ruiz París, S. García Montoya y M. C. González Medina (2011): *Guía básica de Educación Intercultural*, Junta de Andalucía. Recuperado de:

https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia_basica_de_educacion_intercultural.pdf

Cruz Piñol, M. (2015): Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías., *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), pp. 1-15. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>

Custodio Espinar, M. y P. A. Caballero-García (2016): AICLE: Enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera, *marcoELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 2(23), pp. 1-28. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/23/custodio_caballero-clil.pdf

Dalmases Muntané, A. (2017): Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE, *E-eleando*, (4), pp. 1-74. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/34583>

Del Olmo Acebes, O. (2021): *Videojuegos y ELE: experiencias y actividades con videojuegos para ELE*, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/videojuegos-y-ele-experiencias-y-actividades-con-videojuegos-para-ele-secciones-bilinges-espanolas-de-la-republica-checa/ensenanza-lengua-espanola/25679>

Díaz-Bravo, R. (2019): Guadalínguo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), pp. 64-70. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613078>

Díaz-García, I., G. Almerich, J. Suárez-Rodríguez y N. Orellana (2020): La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación, *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), pp. 549-566. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371>

Elizondo Carmona, C. (2020): *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Elorz Lueza, R. (2022): *El enfoque por tareas a través de las TIC: propuestas didácticas complementarias al manual Prisma B1 + B2*, Zaragoza: Zagan. Recuperado de: <https://zagan.unizar.es/record/124625>

Farroñay Díaz, P. J. (2016): Gestión administrativa y conocimiento de las tic en docentes de educación primaria de las instituciones educativas Innova Schools de San Juan de

- Lurigancho y ATE, *Hamut'ay*, 3(1), pp. 31-45. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v3i1.998>
- Florián Reyes, M. L. (2017): "La enseñanza del léxico". En Penadés Martínez, I. y Cestero Mancera, A. M. (Eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 259-310.
- González Sánchez, M. y M. A. Andión Herrero (2021): Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 86, pp. 213-231. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.75501>
- Grañeras, M., E. Vázquez, A. Parra, F. Rodríguez, A. Madrigal y P. Vale (2007): La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas, *Revista de Educación*, (343), pp. 149-174. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re343/re343-08.html>
- Higueras García, M. (2006): *DidactiRed. Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)*. Centro Virtual Cervantes y Equipo de Ediciones SM.
- Instituto Cervantes (s. d.): Mi mundo en palabras. Presentación, objetivos y estructura. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/presentacion.htm>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (s. d.): DUA y TIC, ConectaTIC. Recuperado de: <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=553>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2022): *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente Actualizado*. Recuperado de: https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_Vo6B_GTTA.pdf
- Jefatura del Estado (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Jefatura del Estado (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Jefatura del Estado (2020): Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Junta de Andalucía (2007): *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/59497.html#toc-evaluacion-del-plan>

Liu, X. (2021): *El género del microrrelato como puerta de acceso a la cultura hispánica: su aprovechamiento didáctico en el aula de ELE en china*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/50932>

Luján, I. (2016): *AICLE/CLIL, cinco cosas que desconocías*, Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificas/es/blog/aicle-/clil-cinco-cosas-desconocias-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960399706>

Martín Martín, M. (2017): Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje, *Tendencias Pedagógicas*, (30), pp. 91-104. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.005>

Martín Sampedro, H. J. y R. Cuadros Muñoz (2012): Las plataformas e-learning en el aula. Un caso práctico de Edmodo en la clase de español como segunda lengua, *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (15), pp. 1-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860166>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. d.): Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/portada.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022): Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022, pp. 24386-24504. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023): El sistema educativo español. *Enseñanzas no universitarias- Alumnado matriculado. Curso 2021-2022. Resultados detallados*, 1-8. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa161963-6923-40cd-af20-2c30b2591ceo/sistemaeduca2021-22.pdf>

- Montero Pascual, E., M. Ruiz Dávila y B. Díaz Tejero (2011): *Aprendiendo con videojuegos: jugar es pensar dos veces*, Madrid: Narcea Ediciones.
- Moreno Martínez, N. M., J. J. Leiva Olivencia, M. C. Galván Malagón, E. López Meneses y F. J. García Aguilera (2017): "Realidad aumentada y realidad virtual para la enseñanza-aprendizaje de inglés desde un enfoque comunicativo e intercultural". En Ruiz Palmero, J., Sánchez Rodríguez, J. y Sánchez Rivas, E. (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*, Málaga: UMA Editorial, pp. 1-111.
- Níkleva, D. G. (2018): Enseñanza de español como segunda lengua a alumno escolarizados en aulas de apoyo lingüístico, *dobleLe*, (4), pp. 159-175. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.46>
- Pablo Núñez, L. (2022): El mercado editorial de ELE para niños: principales manuales, *Cultura, lenguaje y representación*, 28, pp. 173-195. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692>
- Pérez Sabater, M. (2022): Nuevas metodologías en la enseñanza de ELE: los paisajes de aprendizaje, Alcalá de Henares: e_Buah. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/53798>
- Requena Jiménez, I., B. Ortiz Godoy, G. Soto Ibáñez y A. M. Torres García (2021): "Las TIC en Educación Primaria: Digitalización de la Enseñanza". En Gómez García, G., Ramos Navas-Parejo, M., Rodríguez Jiménez, C., del Cruz Campos, J. C. (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*, Madrid: Dykinson S. L., pp. 2224-2236.
- Reyes Angona, S. (2016): El aprendizaje en una comunidad en internet de profesores de español como segunda lengua. Estudio etnográfico virtual de la comunidad Todoele. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40462/>
- Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro (2016): Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria, *Revista Fuentes*, 18(2), pp. 153-166. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.03>
- Sanjuán Álvarez, M. y C. del Moral Barrigüete (2019): Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante,

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

- Didáctica: Lengua y Literatura*, 31, pp. 99-2016. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/dida.65940>
- Sordo de Pedro, D. (2017): Propuesta de unidad didáctica basada en metodología ELE digital, *E-eleando*, (3), pp. 1-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628727>
- Suárez García, J. (2002): TodoELE. Recuperado de: <https://www.todoele.net/>
- Trigueros Cano, F. J., R. Sánchez Ibáñez y M. I. Vera Muñoz (2012): El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), pp. 101-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398008>
- Vázquez, S. (2008): Centro Virtual Cervantes, *Padres y Maestros*, (318), p. 31. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1484>
- Vega Vivar, B. (2016): Uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/9316>
- Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008): Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de 28 de julio de 2008, por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-incorporacion-tardia-sistema-educativo-madrileno>
- Vidiella Andreu, M. (2012): El enfoque léxico en los manuales de ELE, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), pp. 1-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152422020>
- Villegas Pérez, M., S. V. Mortis Lozoya, R. I. García López y E. del Hierro Parra (2017): Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), pp. 50-63. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.913>
- Vine Jara, A y A. Ferreira Cabrera (2012): Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación, *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), pp. 139-160. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-48832012000100007>

Wang, L. (2020): *Adquisición de nuevo vocabulario a través de Guadalinfo: un caso experimental*, Valencia: RiuNet. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/149337>