El aprendiz más complejo. Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños

M.ª del Carmen Fernández López
Universidad de Alcalá

1. Introducción

Con el presente trabajo se pretende reflexionar sobre la necesidad de una formación especializada para los docentes que se enfrenten a la ardua tarea de enseñar el español como lengua extranjera a niños.

En las últimas décadas, y como consecuencia de un importante movimiento migratorio característico de la sociedad actual, se viene detectando una gran diversidad cultural y lingüística en los centros escolares; en las aulas de Infantil y Primaria se concentra un elevado porcentaje de alumnos cuya lengua materna no es el español. Según el Avance que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha publicado en junio del presente año, durante el curso 2013-14 se ha registrado un descenso de un 4,2% de alumnado extranjero en centros de enseñanza no universitaria respecto al curso anterior. El descenso más acusado se encuentra en la ESO., con un 7,3% menos que el año pasado, y en Educación Primaria con un 5,5%. Se han de tener en cuenta para valorar estas cifras aspectos de muy diversa índole, como la evolución de los flujos de entrada y salida de inmigrantes, los procesos de nacionalización y la transición del alumnado entre los diferentes niveles educativos; y para el caso de la Educación Infantil el Ministerio (2014) hace hincapié en la incorporación al sistema educativo de niños extranjeros ya nacidos en España.

Pese a este ligero descenso registrado en los dos últimos cursos escolares, el volumen de alumnado presente en las aulas con problemas de integración lingüística y cultural sigue siendo elevado.

Actualmente, hay pocos programas de formación de profesorado que atiendan de manera conjunta las necesidades de estos dos campos: la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, por un lado, y la enseñanza del español a niños, por otro. Continuamente, observamos maestros que tienen que enfrentarse a las necesidades educativas, formativas y de integración de alumnos cuya lengua materna no es la española tanto en Infantil como en Primaria. También contamos con especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera que quieren investigar en el mundo infantil. Y se requiere que estos docentes consigan dominar la teoría correspondiente al desarrollo cognitivo y madurativo del niño, los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz, los procesos de integración del niño en las aulas y en el contexto social que le acoge, y la teoría y práctica relacionada con la enseñanza de la lengua española y, más concretamente, la enseñanza de la lengua en contextos escolares infantiles. El estudio reflexivo de todos estos aspectos permitirá establecer el marco epistemológico o marco teórico de referencia

imprescindible para la buena formación de futuros docentes encargados de asegurar una mejor oportunidad de aprendizaje y, por tanto, de integración, de los niños que acceden a nuestro sistema educativo y a nuestra sociedad desde otros modelos lingüísticos diferentes. Y éste es el objetivo primordial que se ha planteado el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Alcalá que responde a las siglas GIELEN[1] y que se encuentra elaborando materiales docentes para las aulas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y para las de los Postgrados de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, en el seno del Proyecto "Marco epistemológico para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños" (UAH/EV599). Se están preparando unidades didácticas en las que se presentan las disciplinas que cimientan la práctica docente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los aprendices más complejos del aula de español, los niños.

2. Estado de la cuestión

En la actualidad contamos con innumerables investigaciones y trabajos relacionados con la enseñanza de la lengua a niños en contextos escolares, desde diversas perspectivas; incluso en las últimas décadas se han incrementado los estudios en este campo a causa de la proliferación de centros educativos bilingües. Desde el ámbito del maestro los trabajos se centran sobre todo en situaciones de contacto de lenguas, en las que el español suele ser la lengua materna del aprendiz, y el inglés, la segunda, en su mayoría.

Por otro lado, desde la especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera también contamos con importantes y enriquecedoras investigaciones y tratados de conjunto, como el *Vademécum para la formación de profesores* en el que bajo la dirección de Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) se recogen estudios clave sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). En este meticuloso compendio se establece la epistemología de la enseñanza del español como lengua extranjera, si bien es verdad que se atiende sobre todo a un público adolescente o adulto, considerando la enseñanza a niños (Pisonero del Amo 2004) o la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares (Villalba y Hernández 2004) dentro de los estudios de la lengua con un fin específico.

La enseñanza a niños necesita por tanto una atención rigurosa que permita formar profesores habilitados para cubrir las necesidades específicas de estos alumnos.

Es necesario partir de la existencia de dos ámbitos docentes bien diferenciados:

- la enseñanza del español a niños que poseen otras lenguas maternas distintas, en situaciones de inmersión lingüística (inmigración, principalmente).

- la enseñanza del español a niños que se inician en el uso de la lengua dentro del sistema educativo reglado de su país o como aprendizaje complementario en instituciones privadas.

1. Grupo de Innovación sobre la Enseñanza de la Lengua Española a Niños (UAH-GI13-59), integrado por Eulalia Castellote Herrero, Manuel Martí Sánchez, Sonia Eusebio Hermida y Talita Schneider; y coordinado por la autora de estas páginas.

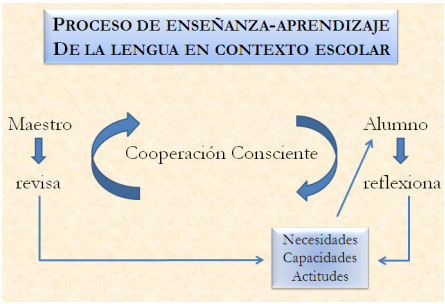
Hay una gran diferencia entre el alumno inmigrante y el alumno extranjero y así se ha reflejado en varios estudios, dedicados a estudiantes adolescentes y adultos. Cabañas Martínez (2008:15-16) en su investigación sobre la enseñanza del español en contextos escolares comienza exponiendo las diferencias que existen entre ambos grupos en cuanto a sus necesidades.

Muy especial es la problemática del inmigrante que por edad debe ingresar en el sistema educativo reglado del país que le acoge: el adolescente y el niño. En algunos casos, sobre todo, entre los estudiantes adolescentes, suelen acceder en primer lugar a unas aulas de bienvenida, de enlace con la enseñanza reglada, hasta que se encuentran *preparados* (normalizados, asimilados) para incorporarse e integrarse en el aula de referencia. Pero en Infantil y Primaria, y pese a que en algunas Comunidades, como la de Madrid, están previstas también Aulas de Enlace para el segundo y el tercer ciclo de la Educación Primaria, lo más frecuente es la integración directa del alumno inmigrado en las aulas, con apoyos y orientaciones personalizadas durante la jornada escolar. La necesidad, y la motivación, que tiene el niño para aprender en esta situación es apremiante, puesto que requiere el dominio de la lengua para llevar a cabo las actividades cotidianas, para integrarse en los grupos de iguales y para convertirla en el instrumento para otros aprendizajes escolares. Sin embargo, el niño se enfrenta a una situación de inmersión sociocultural y lingüística en muchas ocasiones en soledad dentro del aula, que debe ser convenientemente atendida por todos los integrantes de su entorno educativo (compañeros, docentes, personal del centro, etc.); en un sistema de educación inclusiva, el proceso de adaptación y de integración en el grupo de estos estudiantes no debería ser mucho más costoso que el de cualquier *niño nuevo*, procedente de otro colegio, siempre que se programe y se trabaje con detenimiento su especial necesidad educativa en habilidades comunicativas con la nueva lengua.

En la enseñanza del español como lengua extranjera a niños en contextos escolares, el docente podrá plantearse metodologías de enseñanza o técnicas didácticas distintas, tanto para el alumno que accede al sistema educativo del país que le acoge junto a su familia, como para el que permanece en su propio país y aprende la lengua como extranjera; sin embargo el marco epistemológico que debe ampararle y asistir dicho proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el mismo.

3. Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños

Todo maestro de lenguas pretende que sus alumnos logren ser usuarios competentes, que puedan desenvolverse en las principales situaciones comunicativas de manera eficaz; pero su objetivo debe ir más allá, debe conseguir que esas labores el niño las realice de manera consciente para poder disfrutar y celebrar el éxito de su interacción social. Maestro y alumno deben cooperar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua; el maestro debe estar atento a las necesidades, capacidades, actitudes de su alumno y éste debe implicarse y reflexionar sobre su propio aprendizaje de manera consciente y responsable.



El desarrollo de esta conciencia lingüística durante el aprendizaje de una lengua proporciona al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, de manejar las unidades lingüísticas, para la construcción de significados, para comunicarse e intervenir en la sociedad en la que vive.

Desde este punto de vista, la enseñanza de la lengua no puede realizarse sin una formación sólida en lingüística que permita crear esa conciencia en el hablante. Y para ello resulta necesario aunar el estudio sistemático del uso lingüístico, las investigaciones sobre los procesos implicados en su enseñanza y aprendizaje, y la práctica en contextos educativos. Distribuimos el contenido formativo al que tiene que acceder el futuro docente en cuatro grandes ámbitos, como se puede observar en el siguiente cuadro:



En primer lugar el futuro docente debe conocer los aspectos relacionados con la *cognición,* es decir, debe formarse en las bases neurológicas del lenguaje, incluyendo los procesos de adquisición de la lengua por el niño y el desarrollo de mecanismos y estrategias para el procesamiento de la información.

Una formación *psicolingüística* le permitirá comprender cómo el niño, frente al adolescente o el adulto, adquiere la lengua al tiempo que desarrolla otras destrezas, cómo aprende una segunda lengua mientras se encuentra en las primeras fases de adquisición de una primera, o incluso cómo es capaz de adquirir dos lenguas de manera simultánea (núcleo familiar en el que el padre habla una lengua y la madre otra, o en la familia se habla una lengua y en el entorno social otra, por ejemplo). Contamos con muchos trabajos sobre el desarrollo del lenguaje desde diferentes perspectivas teóricas y acercamientos;

sin embargo, se reduce mucho el número de estudios especializados en el aprendizaje de una segunda lengua, y en numerosas ocasiones se aplican las teorías generales de la adquisición de la primera. Pit Corder en su trabajo sobre lingüística aplicada (1992: 106 y ss.) dedica especial atención al estudio de estos mismos aspectos en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras y defiende la existencia de una cierta edad óptima para iniciar dicho aprendizaje (basándose en la teoría del periodo crítico de Lenneberg 1967). Considera Corder que la adquisición de la lengua se produce en el periodo en el que el niño está en la etapa de maduración física y mental, llega de forma natural y no es necesaria la motivación.

El estudio del sujeto, como variable en el proceso de adquisición de una segunda lengua es uno de los intereses de la psicolingüística en las investigaciones recientes, atendiendo a la edad, a los procesos cognitivos y los procesos orécticos (motivacionales y emocionales) (Mayor Sánchez 2004:49-55).

También la *neurolingüística*, encargada de estudiar la localización de las funciones lingüísticas en el cerebro y su lateralización, servirá de ayuda al docente, junto con la *lingüística clínica*, que llevará a cabo las aplicaciones y enfoques terapéuticos descritos por la neurolingüística; esta disciplina surge por la necesidad de aportar conocimientos teóricos y descriptivos imprescindibles para resolver problemas de planificación lingüística, traducción y enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros (Fernández Pérez 1997:389). Ciertos avances tecnológicos como la electroencefalografía, magnetoencefalografía, tomografía por emisión de positrones o resonancia magnética funcional han permitido estudiar la implicación de los procesos fisiológicos y neurológicos en el uso de las diferentes lenguas (López García 2008:64-66). Y en estudios frecuentes sobre patologías y lesiones cerebrales se ha podido comprobar que la actividad cerebral de la L1 y la L2 está bien diferenciada. El hemisferio izquierdo concentra la actividad metalingüística consciente, mientras que el hemisferio derecho está implicado preferentemente en los automatismos inconscientes del lenguaje; y esto sería lo normal en la L1 (López García 2008). Algunos estudios muestran no obstante que en etapas tempranas de la adquisición de una L2 hay una mayor implicación del hemisferio derecho, desplazándose hacia una dominancia del hemisferio izquierdo en etapas más tardías (Mayor Sánchez 2004:50).

Los estudios *biolingüísticos*, que aúnan lo que conocemos sobre el lenguaje y sobre el cerebro, ayudarán a entender la estructura de la lengua y su reflejo en la mente del niño (Mendívil 2006:623). Y todo ello se materializa en la *lingüística cognitiva* que se encarga de los procesos mentales implicados en el conocimiento: percepción, memoria, aprendizaje, formación de conceptos y razonamiento lógico. Las investigaciones realizadas desde estas perspectivas teóricas han llevado consigo un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, centrado ahora en el alumno, en sus intereses, capacidades y actitudes. Y como consecuencia de ello se comienza a distinguir entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la extranjera. Pero ¿se puede realizar esta distinción cuando el alumno es el aprendiz que estamos describiendo, el niño de Infantil o de Primaria que está inmerso en el sistema educativo de la lengua que tiene que *aprender*?

De gran ayuda han resultado también los estudios e investigaciones de los *filósofos del lenguaje* al reflexionar sobre su relación con el pensamiento y la realidad, al analizar la estructura lógica del lenguaje y el sentido de las palabras, y sobre cómo aparece la vida mental en el niño y su proceso de socialización. Todo ello ha consolidado las teorías de Austin y Searle sobre los actos de habla que tan presentes están en los nuevos acercamientos didácticos de la lengua, así como la incorporación de avances de otras disciplinas como la *pragmática*, las *teorías de la conversación*, la *lingüística textual*, la *semiótica*, etc.

En segundo lugar destacamos la necesidad de una sólida formación del docente en las disciplinas lingüísticas, que le permita dominar la *estructura de la lengua* para comprender, valorar y actuar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño. Resultan imprescindibles, desde el punto de vista fonético y fonológico, las investigaciones sobre la aparición progresiva de los fonemas en el niño que han establecido los indicadores del desarrollo fonológico por edades en relación con el aumento en el niño de la percepción auditiva (Garriga 2003). O los estudios sobre el desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en otros aprendizajes básicos para la adquisición de una lengua como la lectura y la comprensión escrita en diferentes etapas (Fernández López 2013).

Desde el punto de vista morfosintáctico, el profesor debe ser consciente de la estructura de la lengua que ha de enseñar, pero también de que el uso de la lengua para un niño, hasta que la instrucción y las exigencias escolares lo vayan impidiendo, es un juego, es una habilidad con la que disfruta de la misma manera que con otras destrezas motrices. Debe estar atento, comprender y aprovechar en la dinámica de la clase la aplicación espontánea que realiza el niño de las reglas del sistema lingüístico, creando palabras como *libroteca* o *esperada del autobús*[2], o simplemente regularizando los verbos. El profesor tiene que conocer las fases de la adquisición del lenguaje del niño, que van a ir superando en las diferentes lenguas que estén aprendiendo, como por ejemplo, la defectividad del plural y los problemas en la concordancia, como han mostrado las investigaciones de Bel y Rosado (2005), por poner algún ejemplo. Y de la misma manera el tener constancia del momento en el que suelen aparecer en el discurso infantil las proposiciones subordinadas, así como la paulatina incorporación de los diferentes índices de complejidad sintáctica, servirá para secuenciar la dificultad de los textos académicos de los diferentes aprendizajes escolares (Vygotsky 1982), en función de la organización sintáctica en el niño.

Por otro lado, el individuo aprende la lengua inmerso en una *sociedad* con cuyos miembros establece relaciones comunicativas e intercambios lingüísticos funcionales y utilitarios. El estudio del conocido egocentrismo cognitivo y social del niño y de su peculiar discurso durante esta época desde la filosofía del lenguaje y la pragmática llevará al docente a comprender la evolución y el desarrollo madurativo del niño que necesita percibir otra perspectiva social y comunicativa distinta de la suya para llegar a la construcción de su pensamiento y a la cooperación conversacional (Cordero Seva 2013).

Por su parte, también la *sociolingüística* ayudará a la elaboración de materiales docentes y recursos, desde una perspectiva variacionista que permita valorar justamente la hetero-

2. Vocablos registrados en producción de habla espontánea de niñas escolarizadas en 1º de Educación Infantil (3-4 años).

geneidad de los hablantes de una misma lengua, e interaccional describiendo cómo los contextos sociales se interrelacionan con los participantes por medio de actividades verbales y no verbales, interpretadas, a su vez, a partir de estos mismos contextos. El análisis de las interacciones desempeña un papel importante en el entendimiento de intercambios comunicativos entre miembros de diferentes culturas.

Y por supuesto la *etnografía de la comunicación*, aportará al docente el conjunto de normas sociales y culturales que rigen los actos de habla, y la diversidad de realizaciones verbales y de funciones sociales del habla que le servirán para enmarcar y evaluar la capacidad comunicativa del niño en cada etapa. Tendrá que recurrir además a la *sociología del lenguaje* para abordar cuestiones relacionadas con la planificación lingüística, la diglosia, el bilingüismo o el cambio lingüístico. La sociología del lenguaje ha contribuido a la didáctica de la lengua con perspectivas novedosas en el diseño curricular, teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico y sociocultural de los aprendizajes lingüísticos.

En el panorama intercultural que caracteriza un aula de lengua hoy en día el docente ha de tener en cuenta, por un lado, las dificultades intrínsecas que supone utilizar la lengua como herramienta imprescindible para otros aprendizajes del entorno académico y, por otro, que es el vehículo que permitirá al alumno comunicarse e interactuar con los compañeros y con el profesor. Y todo ello en un momento en que el aprendiz está madurando como individuo, está forjando su personalidad y está desarrollando habilidades y destrezas básicas para su inclusión social.

Los estudios contrastivos de repertorios lingüísticos y culturales de hablantes de diferentes lenguas que aportan disciplinas como la *comunicación no verbal* o la *semiótica* pueden ayudar al docente a trabajar situaciones en el aula complejas para el aprendiz que se encuentra en un proceso de inmersión. El sujeto con el que estamos trabajando se encuentra además en un momento en el que no es capaz de interpretar correctamente incluso el significado de reacciones básicas de los hablantes como el llanto o el sonrojo, o conceptos estéticos y morales como lo feo o lo ridículo y todo ello en momentos de madurez en los que incluso no llega a etiquetar adecuadamente y a diferenciar el concepto abstracto de términos como *vergüenza* o *envidia*. En un aula intercultural de Infantil o de Primaria será necesario reflexionar sobre si las incorrecciones cometidas por el alumno (fonéticas, morfológicas, sintácticas, paralingüísticas o quinésicas) son propias de su nivel de desarrollo madurativo o de las interferencias ocasionadas por el contacto de lenguas y culturas característico de la situación social que vive.

Y solventados todos estos problemas el docente tendrá que acudir a los aportes de disciplinas específicas como la *pedagogía*, la *didáctica general* y la *didáctica de la lengua* en particular para llevar al aula los recursos y los medios adecuados y para que el alumno disfrute y sea consciente del proceso de aprendizaje que está realizando, inmerso en un heterogéneo grupo de iguales y en un contexto escolar concreto.

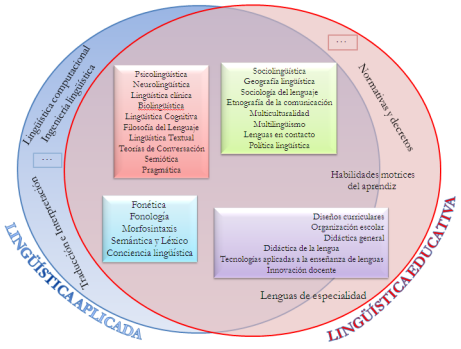
Esto nos lleva al último grupo de contenidos que destacamos como imprescindibles en la formación del docente: la organización del centro escolar, con sus documentos específicos, sus programaciones curriculares, el cumplimiento de las normativas edu-

cativas vigentes, de los requisitos y exigencias de la política y planificación lingüística de la comunidad en la que se encuentre el centro, etc. Y sin olvidar las innovaciones tecnológicas y docentes que se le van a exigir al profesor a medida que estas se vayan incorporando a las aulas (pizarras digitales, centros de aprendizaje tecnológico, aulas virtuales, soportes digitales, etc.).

4. La lingüística educativa, marco epistemológico para la enseñanza de ELE en contextos escolares

Será la denominada *lingüística educativa* la disciplina que, según defiende Van Lier (1995:20-29), puede comprender todos estos campos de trabajo, al incluir en su ámbito de acción "tanto la investigación de patrones de uso lingüístico en instituciones educativas como las prácticas pedagógicas en las clases de lenguaje". Desde hace años se viene reivindicando el carácter autónomo de esta disciplina dentro de la lingüística, de manera semejante a la psicología educativa, por ejemplo, en dicho campo. La lingüística educativa debe plantearse como la disciplina encargada de aunar todas las necesidades formativas del docente que afronta la enseñanza de una lengua en la sociedad actual, sólidos conocimientos teóricos, fundamentos y técnicas específicas de investigación y herramientas y metodologías necesarias para las correspondientes aplicaciones prácticas.

La lingüística aplicada comparte parcelas de trabajo importantes con esta disciplina. Sin embargo, abarca ámbitos que van más allá de los problemas educativos, de los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje de una lengua en un contexto escolar determinado, de la especial relación entre los agentes de dicho proceso y sus actitudes. Y en este sentido, podría interpretarse la lingüística educativa como una rama más de la lingüística aplicada, de no ser porque a la primera le interesan aspectos en los que la segunda no interviene, como la planificación y el diseño curricular en los distintos sistemas educativos vigentes, la implementación de los distintos decretos que regulan las enseñanzas mínimas en cada etapa educativa, la formación generalista del profesorado y de las dinámicas de aula, la educación integral del alumnado mediante métodos globalizados propios de la edad, etc. Y centrándose principalmente en la enseñanza en centros escolares en los que el alumnado necesita la lengua como vehículo de comunicación, instrumento que le ayudará a superar otros aprendizajes y a madurar como individuo y como miembro de un grupo.



5. Conclusiones

Como hemos mencionando a lo largo de estas páginas, la necesidad de realizar una llamada de atención en la formación del profesorado encargado de la enseñanza del español como lengua extranjera a niños viene dada por la falta de integración de los contenidos básicos en los programas curriculares universitarios y de postgrado. Para poder comprender y atender las necesidades de un niño en edad escolar que accede al español como lengua extranjera o como segunda lengua es necesario tener una sólida formación en las disciplinas que hemos ido mencionando más arriba. Y sólo en el ámbito de la lingüística educativa, como disciplina que combina un estudio exhaustivo del uso lingüístico, investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia lingüística de los hablantes y sus aplicaciones al aula y a los contextos educativos, podrá lograrse la plena formación del profesorado que ha de encargarse de la enseñanza de la lengua.

Referencias Bibliográficas

BEL, A. y E. ROSADO (2005): "¿Qué nos dicen los errores de concordancia sobre la adquisición del lenguaje?", M. L. Carrió Pastor (ed.), *Perspectivas Interdisciplinares de la Lingüística Aplicada*, vol. III, Valencia: AESLA-UPV, 37-48.

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2008): *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*, ASELE, Colección Monografías, nº 11: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México: Limusa, Grupo Noriega Editores, versión española a cargo de A. M. Maqueo de *Introducing applied linguistics*: Penguin Books Ltd., 1973.

CORDERO SEVA, E. (2013): *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*, Madrid: ArcoLibros.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2013): "El desarrollo de la conciencia fonética en los niños", *LinRed.*

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998): "El papel de la teoría y de la aplicación en la construcción de las disciplinas lingüísticas. El caso de la "lingüística clínica" y áreas conexas", *Revista Española de Lingüística*, 28-2, Madrid, 389-420.

GARRIGA, E. (2003): *Conciencia fonològica en els infants. Un programa de classe* (Adaptació al català del programa *Phonemics Awareness in Young Children* de M. J. Adams, B. R. Foorman, I. Lundeberg i T. Beeper). http://www.xtec.cat/formacio [consulta: 27/10/2012].

LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*, Nueva York: Wiley. Traducción al castellano por Sánchez y Montesinos (1975), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2008): *Estudios sobre neurolingüística y traducción*, Valencia: Consellería d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004): "Aportaciones de la psicolingüística", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 43-68.

MENDÍVIL GIRÓ, J. L. (2006): "Biolingüística: qué es, para qué sirve y cómo reconocerla", *Revista española de lingüística*, 35/2, 603-623.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014): Nota Avance, http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014--Datos-Avances.html [consulta: 20/06/2014].

PISONERO DEL AMO, I. (2004): "La enseñanza del español a niños y niñas", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1279-1302.

PIT CORDER, S.(1992): *Introducción a la lingüística aplicada,* Madrid: Limusa.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

VAN LIER, L. (1995): "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14, Barcelona: Grao, 20-29.

VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Cognición y desarrollo humano, Barcelona: Paidós.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.