

Manual para la
enseñanza
de idiomas
a la población infantil



Manual para la
enseñanza
de idiomas
a la población infantil

KARLA RAMOS RIVAS

The logo for Editorial UCR, featuring three horizontal white lines above the text "EDITORIAL UCR" and "2024" in white, all set against a blue rectangular background.

EDITORIAL
UCR
2024

Acerca de los libros digitales

- Las opciones de visualización y funcionalidades de un libro digital dependen de las capacidades de la aplicación que se utiliza para la lectura de libros digitales.
- La aplicación utilizada para lectura de libros electrónicos en formato ePub puede alterar la integridad física de poemas.
- La Editorial UCR ha hecho lo posible por asegurar que los URLs de sitios externos a los que se hace referencia en este libro son correctos y están activos en el momento de la publicación de este libro digital. Sin embargo, no es responsable de estos sitios web, por lo que no puede garantizar que seguirán estando activos o manteniendo contenido apropiado.
- Consulte las respuestas a preguntas frecuentes sobre libros digitales en [nuestro sitio web](#).

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica.
Primera edición digital (ePUB): 2024

© Editorial Universidad de Costa Rica,
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
Apdo.: 11501-2060 • Tel.: 2511 5310 • Fax: 2511 5257
administracion.siedin@ucr.ac.cr
www.editorial.ucr.ac.cr

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de la obra o parte de ella, bajo cualquier forma o medio, así como el almacenamiento en bases de datos, sistemas de recuperación y repositorios, sin la autorización escrita del editor.
Hecho el depósito de ley.

Índice

7	Dedicatoria
9	Agradecimientos
13	Abreviaturas y siglas
15	Presentación
19	Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras
20	Lengua de herencia
21	El contexto sociolingüístico
24	La competencia comunicativa
28	Competencias generales
30	La actuación lingüística
31	Relación entre la competencia comunicativa y la actuación lingüística
33	Tipología del conocimiento
37	Discusión en torno al impacto de la actuación lingüística en el aula
39	Influencia del contexto en el proceso de adquisición de lenguas
41	Influencia del contexto socioeducativo
42	Resumen
45	Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas
50	Enseñanza de la lengua basada en tareas
55	Respuesta física total
58	Perspectiva co-accional
62	Inteligencias múltiples

69	La motivación en el aprendizaje de una lengua
73	Especificidades del público infantil y del personal docente
75	Características cognitivas y emocionales de la persona aprendiente
78	Características del desarrollo de la persona aprendiente
81	Características de la persona docente
83	Creación de una unidad didáctica
91	Realización del plan diario de clase
96	Cómo iniciar una clase de lengua extranjera
99	Críticas al modelo PPP y otras propuestas
100	El profesorado de lengua entra en escena
103	La corrección de errores en el aula
107	Recomendaciones para corregir errores
107	Estrategias de <i>feedback</i> correctivo y <i>feedback</i> positivo
111	Evaluación del programa de enseñanza
117	Recomendaciones finales
119	Epílogo
121	Anexos
121	Distribución del tiempo y el tipo de actividades
123	Hoja de observación de clase de Global Kids
125	Bibliografía
131	Índice de figuras
133	Índice de tablas
135	Acerca de la autora

Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras

En este apartado nos referiremos al proceso de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera¹ y, más adelante, a los métodos de enseñanza y a la motivación de una persona para empezar un proceso de aprendizaje o de adquisición de lengua.

Debemos iniciar por definir qué se entiende por segunda lengua (en adelante L2) y qué características la diferencian de una lengua extranjera (en adelante LE), puesto que, a veces, se usan ambos términos de manera indiferente, pero es crucial su distinción porque podría tener implicaciones en el aula. También repasaremos las características de lengua materna (en adelante L1), de modo que tengamos un cuadro comparativo de las tres: L1, L2 y LE.

Conviene señalar que la categorización de L1 y L2 (incluso L3, L4 y más) responde al ordenamiento temporal en que estas lenguas se adquieren, y, por lo general,

1 Krashen (1987) había planteado la diferencia entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje de una segunda lengua (L2). Según su hipótesis, existen dos formas posibles de desarrollar competencia lingüística en una segunda lengua o lengua extranjera. Una primera forma sería a través del proceso de adquisición, el cual tiene la particularidad de ser inconsciente, por lo que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico y es posible gracias a la continua exposición del estudiante a un *input* (información de entrada) comprensible de la L2 (Richards y Rodgers, 2003). Krashen (1987) utiliza los términos “conocimiento implícito”, “aprendizaje informal” o “aprendizaje natural” como sinónimos de este proceso.

La segunda forma es el de aprendizaje. Esta posibilidad surge en el momento en el que se desarrollan, de forma consciente, las reglas gramaticales sobre la lengua y, el resultado de ello, es la habilidad para expresar verbalmente ese conocimiento. Además, se da en un ambiente de “enseñanza formal” (Krashen, 1987) y en el que hay corrección de errores. Según esta hipótesis, el aprendizaje no conduce a la adquisición (Richards y Rodgers, 2003). Sinónimos de este proceso son “aprendizaje explícito” o “conocimiento formal”.

están relacionadas con su dimensión funcional. Típicamente, la L1 sería la lengua de mayor dominio y la L2 la de menor dominio, aunque no siempre ocurre así. La L1 pudo haber dejado de hablarse por muchos años, a pesar de haberla adquirido y dominado en la primera infancia (Tsunoda, 2006). Este es el caso de algunas lenguas autóctonas o minoritarias, por ejemplo, las que se aprenden en la primera infancia, pero luego son abandonadas para darle paso al aprendizaje de la lengua dominante en el entorno social en el que se desenvuelve la persona.

Debido a esta pausa en el uso de la L1, el hablante pudo haber olvidado estructuras gramaticales, léxico, narraciones, así como la capacidad para mantener un discurso largo e hilado, y, en consecuencia, su competencia puede haberse convertido en pasiva en algún grado. Por ello, nos referiremos al término relacionado de *lengua de herencia*.

Lengua de herencia

Desde una dimensión sociopolítica, se diferencia entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria. A esta última se la conoce con el nombre de *lengua de herencia* (LH) o *lengua minoritaria*, precisamente hablada por grupos minoritarios como poblaciones indígenas, inmigrantes, refugiados, nómadas o exiliados (Valdés, 2005). Sus hablantes son aquellos que han crecido en un hogar donde se habla una lengua distinta a la lengua mayoritaria de la comunidad y que pueden dominarla, debido a su competencia activa, o, simplemente, entenderla gracias a su competencia pasiva (Gubitosi, 2012).

La LH se considera aquella que tiene una relevancia familiar y está asociada con el origen cultural de la persona y sus antepasados (Hasbún Hasbún, 2005), por lo que se manifiesta un ligamen afectivo hacia ella. De hecho, Fishman (2001, en Valdés, 2005) arguye que la motivación de un estudiante de una LH radica en el deseo de mantenerla para futuras generaciones, pues lo que importa es la conexión histórica y personal con dicha lengua, y no interesa, necesariamente, su dominio real. Esta filiación es normal, por ejemplo, con lenguas autóctonas y responde a aspectos identitarios.

Las características de un hablante de herencia son las siguientes: 1) cuenta con un multilingüismo circunstancial, es decir, cambia de código de acuerdo con las necesidades comunicativas, en contraposición con el multilingüismo electivo de una persona que adquirió una L2 en un formato de aula con pocas posibilidades de usarla en ambientes naturales; 2) manifiesta, a lo largo de su vida, diferentes niveles de dominio y de afiliación a la lengua heredada; 3) adquiere la lengua mayoritaria en una combinación de ambiente natural y formal; 4) no tiene la oportunidad de hablar las dos lenguas en las mismas situaciones, pues la lengua de herencia se mantiene confinada al ámbito familiar, mientras que la lengua mayoritaria cumple

las funciones sociales asociadas a prácticas reconocidas como más “intelectuales”, tales como la alfabetización y los estudios formales (Valdés, 2005).

En este sentido, se puede hablar de LH una vez que dos o más lenguas han entrado en contacto con el individuo y este ha iniciado su proceso de instrucción formal, porque es ahí cuando una lengua se privilegia por encima de otra.

Aunque podría parecer una digresión para el lector todo lo anterior, resulta importante porque ilustra la complejidad a la que nos enfrentamos como profesores. Una persona docente de lengua debería tener clara la distinción y saber si en su aula tiene estudiantes con alguna LH, L1 diferente a la del entorno u otra L2, L3, L4, L5, entre otras.

Por lo tanto, y siguiendo la línea general, según Krashen (1985, en Ortega, 2000) una de las diferencias entre L1 y L2 es el tipo de estrategia de procesamiento mental que se utiliza. Para la L1, estas son automáticas e inatendidas, tanto en el nivel de la producción como en el nivel de la comprensión, en caso de dominio. De ahí surge el término de adquisición. Por el contrario, para la L2, las estrategias de procesamiento son atendidas explícita e intencionalmente y, además, mecánicas. De ahí, el término de aprendizaje.

La posición de Krashen (1985) se justifica también desde la psicología cognitiva que distingue entre aprendizaje implícito (adquisición para Krashen) y explícito (aprendizaje para Krashen). Los aprendizajes implícitos son aquellos dispositivos mentales que construyen representaciones mentales de forma automática sin que nos demos cuenta de lo que estamos aprendiendo. Se lo considera un proceso ancestral, compartido con otras especies, de capacidad ilimitada, de procesamiento rápido e inmediato. Por su parte, el aprendizaje explícito involucra procesos reflexivos y metacognitivos de forma intencional y deliberada. A este se lo considera un proceso de desarrollo tardío en la especie; es un dispositivo específicamente humano, de capacidad limitada a la memoria de trabajo, y de procesamiento lento y mediado (Pozo Muncio, 2014).

A pesar de tal variedad de situaciones a las que las personas docentes nos podemos enfrentar, abordaremos la didáctica de lenguas desde una dimensión funcional y sociocognitiva en este manual.

El contexto sociolingüístico

En relación con el entorno, Cenoz y Perales (2000) se refieren, por un lado, a L2 cuando la lengua meta forma parte del contexto sociolingüístico de la comunidad en la que se encuentra el estudiante; por otro lado, hablan de LE cuando el

idioma meta se usa fuera de la comunidad del estudiante y, en consecuencia, se dispone de menos oportunidades para practicar el idioma o de exponerse a un ambiente más natural. Incluso, existen autores, tal como Marcos Marín (2004), que consideran el término LE como discriminatorio, por lo que prefieren usar de modo general L2.

Por su parte, Lorenzo Bergillos (2004) distingue entre *lengua de identificación* o L2, y *lengua de comunicación* o LE. La lengua de identificación puede amenazar la identidad social de un individuo, pues L1 y L2 entran en competencia. La L2, según este autor, también se encuentra en ambientes naturales. Por el contrario, la lengua de comunicación responde a necesidades pragmáticas o de conveniencia de un individuo. De este modo, la relación que se establece con la L1 es, más bien, complementaria. En este caso, no hay conflicto identitario y se encuentra en entornos formales de aprendizaje. La LE o lengua de comunicación se considera necesaria para el ascenso social o para ampliar entornos de interacción, por lo tanto, las actitudes hacia esta lengua son más positivas y las motivaciones más intensas.

Cenoz y Perales (2000) entienden el contexto sociolingüístico como el conocimiento y utilización de lenguas en el entorno social en el que tiene lugar la adquisición de L2. Estos autores concluyen que la presencia o ausencia de la lengua meta en el entorno social puede influir en las características y en el resultado del proceso de adquisición de lenguas. Además, puede tener implicaciones sicosociales como las actitudes hacia la lengua y las relaciones intergrupales entre los miembros de las distintas comunidades lingüísticas. Las implicaciones de adquisición tendrán que ver con las oportunidades de interacción con los hablantes de la lengua meta y el grado de exposición al *input* lingüístico natural.

La Tabla 1 sintetiza las características anteriormente comentadas con el fin de facilitar al lector la comparación de la L1, L2 y LE.

Tabla 1. Diferencias entre L1, L2 y LE

Lengua materna (L1)	Segunda lengua (L2)	Lengua extranjera (LE)
“El objetivo de los niños está predeterminado por su facultad de aprender a hablar, que les impele a hacerlo” (Martín Martín, 2004, p. 266).	Lengua que se utiliza para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas (Cenoz y Perales, 2000).	Lengua de comunicación fuera de la frontera del país (Cenoz y Perales, 2000). La meta puede ser leer, hablar, comprender o desenvolverse en el país o lugar de visita (Martín Martín, 2004).
Lengua ubicua y principal del contexto sociolingüístico (Martín Martín, 2004).	Lengua que se habla en el ambiente inmediato; posibilidad de usar la lengua para comunicarse (Cenoz y Perales, 2000).	Lengua que no se habla en el ambiente inmediato. Hay pocas ocasiones para utilizar la lengua en situaciones naturales y reales (Cenoz y Perales, 2000).
No requiere de instrucción formal y la corrección de errores tiene poca relevancia en el proceso (Martín Martín, 2004).	Generalmente, se adquiere bajo presiones ambientales de necesidad, como en la calle y en la vida diaria (Cenoz y Perales, 2000). Requiere de instrucción implícita o explícita (Martín Martín, 2004).	Lengua normalmente estudiada en escuela o colegio (Cenoz y Perales, 2000; Martín Martín, 2004).
Estrategias de procesamiento automático e inatendido (Krashen, 1985, citado en Ortega, 2000).	Estrategias de procesamiento mecánico y atendido intencionalmente (Krashen, 1985, citado en Ortega, 2000).	Estrategias de procesamiento mecánico y atendido intencionalmente (Krashen, 1985, citado en Ortega, 2000). Cabe destacar que este autor no distingue entre L2 y LE.
	Lengua de identificación (Lorenzo Bergillos, 2004).	Lengua de comunicación (Lorenzo Bergillos, 2004).
No existe miedo de cometer errores y el éxito está asegurado. Los factores afectivos, sociales o individuales no tienen impacto en la adquisición de la lengua en condiciones normales (Martín Martín, 2004).	Factores afectivos (motivación, inhibición), individuales (aptitud, personalidad) y sociales (sentimiento de pertenencia) interactúan afectando el aprendizaje de la L2 (Martín Martín, 2004).	Factores afectivos (motivación, inhibición), individuales (aptitud, personalidad) y sociales (sentimiento de pertenencia) interactúan afectando el aprendizaje de la L2 (Martín Martín, 2004). Es importante mencionar que este autor no hace la diferencia entre L2 y LE.

Fuente: Elaboración propia a partir de la comparación de lo postulado por los autores reseñados.

La competencia comunicativa

Ahora bien, ¿qué es lo que se aprende cuando se inicia un proceso de adquisición de lenguas? Desde la década de 1980, en la que el enfoque comunicativo cambió el paradigma de enseñanza de lenguas, se asume, de modo general, que el desarrollo de la *competencia comunicativa* es el objetivo primordial del aprendizaje de idiomas (Ortega, 2000).

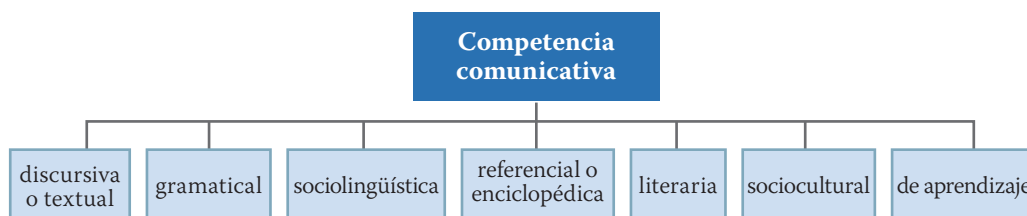
En didáctica, el término *competencia* se entiende como el proceso complejo que una persona activa para alinear acción, actuación y creación con el fin de resolver problemas y realizar una actividad en la que se integran procesos subyacentes de tipo cognitivo y afectivos (Tobón, 2004).

La deseable *competencia comunicativa* se entiende como la capacidad de usar la lengua con éxito, propiedad, adecuación a la situación comunicativa y con respeto hacia las reglas de tipo sociocultural, psicológico, sociolingüístico, discursivo, referencial, literario y de aprendizaje (Aguirre Beltrán, 2004; Grupo Didactext, 2015), llevando a buen término las intenciones del emisor.

El desarrollo de la *competencia comunicativa* está impulsado por el marco sociocultural (contexto histórico, cultural y social, ideologías, ritos, normas, creencias, valores, redes semánticas, lenguaje y sistemas de escritura), los contextos de producción (parámetros que ejercen una influencia en el discurso, como el contexto social, situacional o físico) y por los procesos individuales estratégicos de pensamiento (memoria, motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas) (Grupo Didactext, 2003; 2015).

Siguiendo a Grupo Didactext (2015), la *competencia comunicativa* está conformada por subcompetencias como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Subcompetencias de la competencia comunicativa



Fuente: Elaboración propia con base en Grupo Didactext (2015).

La competencia discursiva abarca el conocimiento requerido para comprender y producir enunciados más allá del nivel de la oración para que estos puedan estar dotados de cohesión y coherencia entre sí (Ortega, 2000). Es decir, es la manera en que se combinan las formas gramaticales y los significados para obtener un texto hablado o escrito (Cenoz Iragui, 2004). En esta línea, de acuerdo con Grupo Didactext (2003), la *competencia discursiva o textual* consiste en aplicar las siete normas de textualidad. Estas siete normas son:

- **Cohesión:** unión de ideas por medio de mecanismos gramaticales como conjunción, disyunción, adversación, subordinación, así como uso de formas pronominales, conectores y puntuación.
- **Coherencia:** resultado de procesos cognitivos como la inferencia al establecer relaciones entre conceptos.
- **Intencionalidad:** clara manifestación por parte del autor del propósito comunicativo y su comprensión por parte del lector.
- **Aceptabilidad:** actitud del lector al comprender un texto intencional, coherente y cohesionado.
- **Informatividad:** grado de novedad del contenido del texto o del discurso para el receptor.
- **Situacionalidad:** relevancia de un texto o discurso para la situación comunicativa en la que aparece.
- **Intertextualidad:** comprensión de un texto gracias al conocimiento de otros textos anteriores que lo sustentan. (pp. 96-97)

Al tratarse de población infantil en proceso de aprendizaje de una lengua, solo algunas de estas subcompetencias irán apareciendo de forma intencionada en las unidades y secuencias didácticas de la persona docente. De manera general, se recomienda empezar por trabajar intensivamente la oralidad para poder ingresar, progresivamente, aspectos del texto escrito en lengua extranjera. Por supuesto,

esta decisión está sujeta al modelo o esquema de escuela en la que se trabaje (bilingüe o no, por ejemplo) y de acuerdo con las edades de la población infantil que se atienda.

La competencia gramatical se refiere “al conocimiento morfosintáctico y léxico de la lengua meta que permite al hablante comprender y producir enunciados y reconocer no sólo lo que es posible en la gramática meta, sino también lo que no es posible o agramatical” (Ortega, 2000, p. 198). En otras palabras, es el dominio de la capacidad morfosintáctica, fonológica y léxica (Cenoz Iragui, 2004), pero también es la capacidad de utilizar las estructuras sintácticas y las normas ortográficas del idioma en el que se escribe.

Esta competencia siempre está presente durante las clases de idiomas, pues es imposible hablar agramaticalmente; nadie comprendería lo que se dice. Si bien la gramática puede ser un concepto abstracto para un niño o una niña, él o ella la usan todo el tiempo en su lengua materna. El reto del docente es lograr que esa gramática en LE pase a activarse en la memoria de sus estudiantes. De modo que, desde una programación de lección en la que se propongan actividades orales, la gramática estará presente por defecto.

La competencia sociolingüística se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones (Cenoz Iragui, 2004). En ella, juega un papel relevante la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación. Esta incluye la relación entre los distintos papeles sociales, la información compartida entre los participantes y la finalidad con que se comunica (Ortega, 2000). La *competencia sociolingüística* vincula los mensajes con las situaciones a través de normas, actitudes o convencionalismos, y hace tomar decisiones sobre los registros y variedades de la lengua por utilizar en el texto o en el discurso (Grupo Didactext, 2003).

En el caso de la enseñanza a la población infantil, la competencia sociolingüística también está activa siempre porque la comunicación ocurre en un ambiente social en el que requerirá saludar, disculparse, pedir permiso, solicitar ayuda y demás. Sobre todo, en las primeras etapas de la enseñanza de LE a la población infantil, se recomienda empezar por practicar intensivamente aquellas estructuras lingüísticas que permitirán entablar una relación con la otra persona, tales como saludar, presentarse, disculparse o despedirse, y aquellas que le permitirán al niño o niña expresar una necesidad, como ir al baño, tomar agua o comer, o su estado de ánimo. Estas pequeñas estructuras contribuyen a crear un ambiente social armonioso y seguro de clase, al mismo tiempo que los discentes experimentan sensaciones de logro en comprensión y expresión oral, lo cual incidirá en la motivación para practicar y atreverse a elaborar ideas más y más complejas.

La competencia referencial o enciclopédica agrupa los saberes y experiencias del individuo. En este sentido, está constituido por todo el bagaje cultural de la persona. Cuanto mayor sea este conocimiento referencial, más fácil resultará para el alumno o alumna comprender una información nueva, relacionarla, emitir un juicio valorativo y realizar otras operaciones mentales. Por ello, las clases de idiomas a la población infantil deberían planearse para enseñar, también, contenidos sobre el mundo en general y no solo sobre la LE.

La competencia literaria es desarrollada por la lectura que permite prestar atención a las características textuales. Con niños y niñas que ya leen y escriben, conviene ejercitarlos en estrategias de lectura analítica, al inicio con textos cortos y sencillos para ir incrementando su dificultad paso a paso. La lectura analítica es una excelente manera de adquirir vocabulario y estructuras lingüísticas siempre que los ejercicios permitan prestar atención a la forma, como en las prácticas inductivas en las que se muestran varios ejemplos y se les pide que extraigan la regla gramatical.

La competencia sociocultural es saber moverse dentro de una determinada cultura a través de las prácticas sociales aceptadas. Esta información puede abordarse desde edades tempranas de manera intencionada al presentar las formas de saludos en las diferentes culturas, las vestimentas, los estilos de vida o viviendas, las comidas, las prácticas deportivas o las festividades.

La competencia de aprendizaje o estratégica se refiere al conocimiento y a la habilidad para sortear y resolver los problemas que surgen durante la comunicación, como las pausas, por ejemplo. Esta competencia contiene las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación (Ortega, 2000). Este tipo de estrategias se convierten en necesarias cuando la competencia en la L2 es insuficiente o hay variables en la actuación que obligan al hablante a compensar las dificultades (Cenoz Iragui, 2004). *La competencia de aprendizaje* es la capacidad de saber aprender de un individuo y de autocorregirse (Grupo Didactext, 2003).

Con respecto a esta última competencia, Ortega (2000) señala que la producción oral en una L2 representa un esfuerzo cognitivo importante; si se lo compara con la automaticidad de la L1, es normal, entonces, que el *output* que produce un hablante de una L2 esté lleno de ruido, como, por ejemplo, correcciones, interrupciones, falta de fluidez, entre otros aspectos. Según esta autora, hay suficiente evidencia de que la producción oral en una L2 es consciente y atendida, por lo que en lingüística aplicada se ha puesto los ojos mayormente en las estrategias conscientes que usa un hablante para autoregular su actuación lingüística.

Al trabajar con una población infantil, la persona docente deberá permitir equivocarse frente a su público para modelar las posibilidades que tienen para

autocorregirse y cambiar el rumbo de su actuación lingüística. En pruebas orales, tan importante será reconocer aquello que digan bien como aquello que digan mal, pero logran corregir oportunamente.

De modo que una secuencia didáctica y todo un programa lingüístico debe enfocarse en propiciar actividades para lograr el desarrollo óptimo de la *competencia comunicativa* y esto es lo que se debería evaluar en el estudiantado.

Por consiguiente, la *competencia comunicativa* debe evidenciar el dominio del conocimiento abstracto de reglas formales, conocimiento funcional y conocimiento discursivo; de la misma manera, debe demostrar la destreza o habilidad procedimental, también denominada habilidad para el uso, según Hymes (1972, citado en Ortega, 2000), durante las situaciones de uso (o la actuación) de acuerdo con las teorías empiricistas.

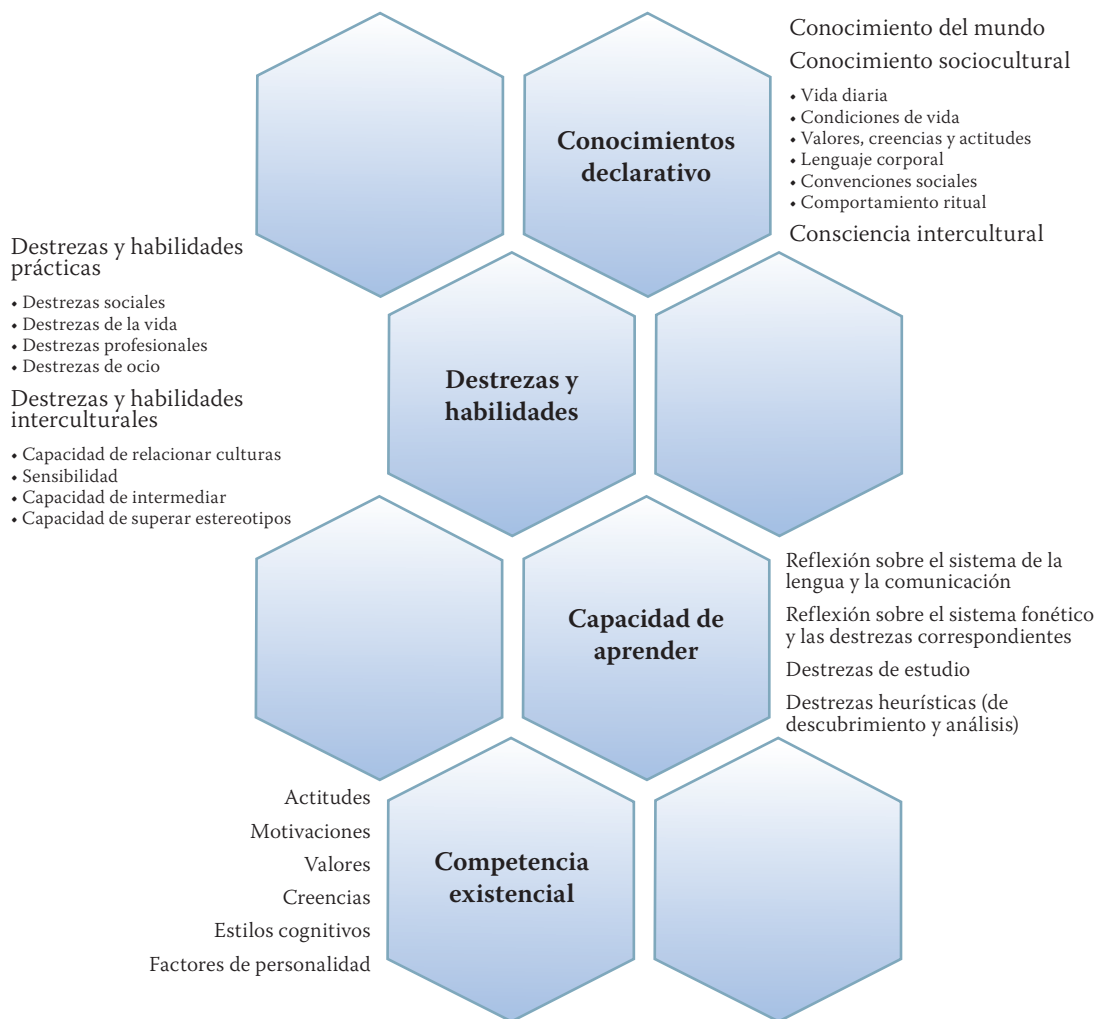
Competencias generales

El Consejo de Europa (2002) distinguió entre las competencias generales y las competencias comunicativas. Sin estos conocimientos, destrezas y características, un alumno no podría actuar lingüísticamente. Las competencias generales de un individuo son:

El conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, y la consciencia intercultural), las destrezas y habilidades (prácticas e interculturales), la competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad), la capacidad de aprender (la habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema, sobre el sistema fonético y sobre la comunicación, las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento). (Gutiérrez Rivilla, 2004, p. 631)

Si se quiere, a modo de resumen, las competencias generales de un individuo, según el Consejo de Europa (2002) y Tobón (2004), son: *saber* (conocimiento declarativo y habilidades de observación, explicación, comprensión y análisis), *saber hacer* (conocimiento procedimental e instrumental para la resolución de problemas), *saber aprender* (desempeño de estrategias) y *saber ser* (conocimiento existencial, automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Competencias generales reconocidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas



Fuente: Elaboración propia a partir del Consejo de Europa (2002).

Por otro lado, de acuerdo con Gutiérrez Rivilla (2004), se reconocen las competencias comunicativas, que son tres: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La primera es el conocimiento de la lengua como sistema y su léxico, fonología, gramática, entre otros aspectos. La competencia comunicativa sociolingüística es el conocimiento y las destrezas necesarias para que el alumno sepa desenvolverse en situaciones sociales, por ejemplo, normas de cortesía, diferencias de registro o marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Por último, la competencia comunicativa pragmática es la habilidad de organizar el discurso secuencialmente. Esta incluye la competencia discursiva y la competencia funcional (Gutiérrez Rivilla, 2004). Este modelo se muestra en la Figura 3:

Acerca de la autora

Karla Ramos Rivas estudió Filología y Lingüística en la Universidad de Costa Rica. Cuenta con amplia experiencia en didáctica de lenguas, como docente de español, francés e inglés. A sus 23 años, se convirtió en emprendedora al crear su propio centro de idiomas para niños llamado *Global Kids*. Este libro recoge sus investigaciones, conocimientos y experiencia en el campo de la didáctica de lenguas. Hoy se dedica a la docencia universitaria.

Esta es una
muestra del libro
en la que se despliega
un número limitado de páginas.

Adquiera el libro completo en la
Librería UCR Virtual.

LIBRERÍA
UCR

VIRTUAL

Corrección filológica: *Mariana Obando-Miranda*. • Revisión de pruebas: *Sherlyn Jiménez B.*
Diseño de contenido y portada: *Raquel Fernández C.* • Diagramación: *Abraham Ugarte S.*
Imagen de portada: Fotografía de stock del banco de imágenes libres de derechos Freepik. Autor: *chandlervid85*.
Realización del libro digital: *Hazel Aguilar B.* • Control de calidad de la versión digital: *Elisa Giacomini V.*

Editorial UCR es miembro del Sistema Editorial Universitario Centroamericano (SEUCA),
perteneciente al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Edición digital de la Editorial Universidad de Costa Rica. Fecha de creación: setiembre, 2024.

Este manual contribuye a profesionalizar la formación de personas docentes de lengua, ya que no se ofrece cursos específicos para la enseñanza de idiomas destinados a la población infantil. Es falsa la idea de que no se requiere gran preparación para atender a este público. El contenido de este manual es el resultado de un largo trayecto al lado de otras personas y pretende facilitar el trabajo docente en las aulas. Este libro resume la información existente en cuanto al tema de didáctica de lenguas para ser consultado de manera rápida y práctica por el cuerpo docente.