

Acción Educativa Exterior
Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN
Y APOYO A LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL

43/2025

MOSAICO



**Catálogo de publicaciones del Ministerio
Catálogo general de publicaciones oficiales**

DIRECTOR:

Pedro Martínez Ruano
Consejero de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

RESPONSABLE EDITORIAL:

Montserrat Calle Brox
Asesora técnica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

©SECRETAIRÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Octubre 2025

NIPO: 164-24-246-8 (electrónico)

ISSN: 2660-1044 (electrónico)

Maquetación: 027Lab (www.027lab.co.uk)

Diseño cubierta: 027Lab (www.027lab.co.uk)

Imagen de la portada: Baldosa con el mosaico "L'allumeur de réverbères" en el barrio de Marolles, Bruselas.



Las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o se encuentran bajo licencia «creative commons».

Presentación Pedro Martínez Ruano	4
<hr/>	
ENTREVISTA Entrevistamos a... Marian Cruz Casáñez Montserrat Calle Brox y Nerea Martínez Aroca	5
<hr/>	
ARTÍCULOS/ PROYECTOS DIDÁCTICOS La inteligencia artificial generativa: una innovación transformadora en la enseñanza de lenguas M. Vicenta González Argüello y Joan-Tomàs Pujolà Font	9
 “Las palabras del español”: Un recurso digital, interactivo y gratuito para practicar el vocabulario en EL2 Alicia San Mateo Valdehita	23
 La canción es un arma cargada de poesía. Intermedialidad y transmedialidad en la canción de autor española contemporánea Jose Rafael Ramos Barranco	43
 Cuando los Libros Cobran Vida: Del Book Tasting al Avatar Parlante con Inteligencia Artificial Cristina Cabal Díaz	54
 Competencia emocional y habilidades comunicativas en el español para fines específicos. Propuesta de un modelo integrador para el desarrollo profesional Raúl Urbina Fonturbel	62
 La adaptación de los juegos de mesa en las clases de las ALCE. Propuestas didácticas Francisco Javier Robles Prieto	75
 Criterios para la selección de cortometrajes en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera Rubén José García Muriel	83
 Supervillanos en clase de ELE: creatividad, IA y gamificación para una enseñanza transformadora Luis Miguel Artabe Zamanillo	92
 Identidad curada al tiempo: una lección de cultura viva desde las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas Juan Palomares Cuadros	99
<hr/>	
VENTANA AEE Asómate a mi ventana: un paseo por seis años en ALCE Países Bajos Guillermo Moreno Mellizo	113

Presentación



Pedro Martínez Ruano

→ Consejero de Educación

Queridos lectores y amigos de *Mosaico*:

Un año más, la publicación que une a nuestra comunidad educativa en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo ve la luz. *Mosaico* es, como su nombre indica, el reflejo de una pluralidad de voces, experiencias y visiones que, unidas, construyen un retrato vivo del trabajo que realizamos para promover la lengua y la cultura españolas en este entorno europeo diverso y exigente.

La edición de este año llega en un momento de especial transformación. La inteligencia artificial, tema que atraviesa varios de los artículos que aquí se presentan, nos sitúa ante un nuevo horizonte educativo y cultural. Como subrayan M. Vicenta González Argüello y Joan-Tomàs Pujolà Font en su artículo, la inteligencia artificial generativa no es solo una herramienta tecnológica: es una oportunidad para repensar la enseñanza de lenguas, para personalizar el aprendizaje y para redescubrir el papel del docente como guía, mediador y creador de sentido.

Junto a esta reflexión sobre la innovación, *Mosaico* mantiene su compromiso con la creatividad y con la pasión por enseñar. Desde los cortometrajes y los juegos de mesa hasta las canciones, las emociones o la construcción de identidades, cada autor nos ofrece una mirada propia que, en su conjunto, reafirma el carácter dinámico y comprometido del profesorado de español en el exterior.

Quisiera destacar especialmente la sección “Ventana AEE”, en la que Guillermo Moreno Mellizo nos invita a recorrer seis años de trabajo en la ALCE de Países Bajos, una labor que representa, como pocas, la continuidad, el esfuerzo y el vínculo afectivo que define la enseñanza de la lengua y la cultura españolas fuera de nuestras fronteras.

También la entrevista a Marian Cruz Casáñez por Montserrat Calle Brox y Nerea Martínez Aroca abre esta edición recordándonos que detrás de cada aula, de cada proyecto y de cada innovación hay personas que comparten una vocación común por transmitir conocimiento y valores.

A todos los autores, mi agradecimiento por su generosidad al compartir ideas, propuestas y experiencias que enriquecen a toda la comunidad educativa. Y a los lectores, mi invitación a disfrutar de estas páginas con el mismo espíritu con que fueron concebidas: el de aprender, inspirarse y construir juntos un espacio de encuentro entre culturas, lenguas y generaciones.

Pedro Martínez Ruano
Consejero de Educación

Marian Cruz Casáñez

Profesora de español en el CLT de Lovaina y colaboradora en Terra Curanda

**Montserrat Calle Brox y
Nerea Martínez Aroca**

→ Asesoras técnicas de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Lovaina, ciudad cervantina

La red de ciudades cervantinas nace con el fin de favorecer la relación y un mayor conocimiento de los lugares vinculados con Miguel de Cervantes, así como la difusión del autor y los valores de su obra. Lovaina se incorporó a esta red hace unos años, es por ello que hemos querido conocer de primera mano el proyecto entrevistando a una de sus principales colaboradoras.

Marían, ¿cómo llegaste a Bélgica?

Soy de Granada, me licencieé en Filología Hispánica por la Universidad de Granada e hice dos años de cursos de doctorado. Poco después comenzó mi aventura en el extranjero, primero con una beca Erasmus en Lovaina; más tarde en China y Eslovaquia dando clases de ELE, y en Suecia y Asia-Pacífico con becas de investigación. Seis años después regresé a Lovaina para impartir un curso de verano y me quedé por motivos personales y laborales. Eran los años buenos del español en Bélgica. Empecé dando clases en cinco escuelas de diferentes localidades, con horas sueltas y haciendo sustituciones. Poco a poco me fui acercando a mi lugar de residencia hasta que conseguí suficientes horas lectivas en el CLT (Centrum Levende Talen), el centro donde sigo trabajando hasta la fecha.

¿Cómo surgió la idea de que Lovaina fuera ciudad cervantina?

La idea comenzó a gestarse dos años antes de su adhesión a la red. La responsable del proyecto fue Patricia Morales, que tenía contacto con varias ciudades cervantinas y pensó que Lovaina podía serlo también por las relaciones a lo largo del tiempo de España con Bélgica y, más concretamente, con Lovaina. El proyecto se basó en el hecho de que nuestra ciudad era la capital de Brabante cuando España reinaba en los Países Bajos españoles. Además, la ciudad natal de Cervantes, Alcalá de

Henares, junto con Lovaina, poseen las únicas iglesias magistrales del mundo, lo que significaba en aquel entonces que una parte importante del cabildo de la iglesia debía estar formado por maestros (magister) de la universidad, doctorados en teología. Se trata de la Catedral Magistral de los Santos Justo y Pastor de Alcalá de Henares y de la Iglesia de San Pedro en Lovaina. Además, en el beaterio de Lovaina se encuentra el barrio español; Luis Vives estudió en el colegio trilingüe de Lovaina y, en la actualidad, Lovaina acoge el mayor número de estudiantes españoles de Bélgica.



Foto Mural en el teatro de Lovaina con la figura de Don Quijote

¿Cuál fue el proceso hasta la incorporación a la red de ciudades cervantinas?

Hay dos fechas clave: la fecha en la que nos comunican oficialmente que Lovaina es ciudad cervantina (finales de 2022) y la fecha en que se lleva a cabo la ceremonia en el Ayuntamiento de Lovaina (22 de junio de 2023), pero el proceso hasta la aprobación del proyecto y la adhesión de Lovaina duró dos años.



Acto oficial en el ayuntamiento de Lovaina con presencia del concejal de Cultura y miembros de la Consejería de Educación en Bélgica y del Instituto Cervantes de Bruselas

Uno de los requisitos era que debía contar con el visto bueno de la ciudad a través de una carta expresa del alcalde. El concejal de Cultura es un hispanista, lo que facilitó la comunicación a este respecto. Por otra parte, desde 2021 se empezaron a organizar actividades para dar a conocer el proyecto. Por ejemplo, en junio de 2021, se hizo una caminata en Lovaina de los personajes de Don Quijote en la que se realizaron diferentes escenificaciones teatrales de escenas de la obra en el parque Van Dale. También, en mayo de 2022, se creó el libro de Don Quijote con las colaboraciones de diversos artistas residentes en Bélgica que pintaron escenas memorables de la obra recogidas en un libro de artista. Todas estas actividades realizadas previamente sirvieron para avalar el proyecto.



Teatro en el parque Van Dale

¿Qué implica pertenecer a la red de ciudades cervantinas?

Una vez al año se celebra una reunión de ciudades cervantinas -este año fue en Barcelona y contó con la presencia de Luis García Montero-, donde se presentan las iniciativas previstas durante el año para dar visibilidad a las ciudades. No todas las ciudades van al mismo ritmo en este sentido, dependiendo de la financiación de la que dispongan. En el caso de Lovaina, contamos con la colaboración del Ayuntamiento de Lovaina y de la Consejería de Cultura de Bélgica ([Spain arts&culture](#)) para llevar a cabo actividades y podemos disponer de locales cedidos o a precio reducido, que gestionamos a través de la asociación sin ánimo de lucro Terra Curanda.

¿Qué actividades habéis organizado este año?

Este año, el proyecto versa sobre los refranes en Don Quijote de la Mancha. Para ello se ha llevado a cabo el Taller de cocina cervantina ‘*El refranero popular de Don Quijote y Sancho Panza*’ -basado en las tradiciones culinarias de la época e inspirado en la novela de Cervantes-, en el que se utilizan refranes cervantinos. El resultado será un libro de cocina que contendrá entre 20-25 recetas con el fin de ofrecerlo a las escuelas de español y a otras personas interesadas en la lengua o la cultura españolas.



Taller de cocina cervantina

Otras actividades previstas para este otoño son: un concierto de música instrumental de la época, una jornada didáctica dedicada al estudio de la figura de Cervantes, un concurso de escritura de textos cervantinos dirigidos a estudiantes universitarios, la proyección de una de las versiones de Don Quijote con música en directo y un taller de pintura sobre paisajes cervantinos.

Por otro lado, hacemos tres entrevistas al año en Radio Alma relacionadas con Cervantes, la ciudad de Lovaina, la presentación de un libro o derechos humanos, recordando que Don Quijote es un defensor de los más débiles y combate las injusticias.

Cada año tenemos que presentar a la red de ciudades cervantinas un dossier explicativo con fotografías, las publicaciones que hacemos, etc.

¿Qué tipo de público asiste a vuestras actividades?

Dependiendo de las actividades, éstas están abiertas al público en general -como en el caso del concierto o del taller de pintura- y otras a un público más específico que habla español -como en el caso del taller de cocina-, al profesorado de español o a estudiantes -como el concurso dirigido al alumnado de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) de Bélgica del año pasado-.

Refrán 3: «A falta de pan, buenas son tortas»

▣ Plato asociado: Tortas de pan ácimo (sin levadura)

Cuando escaseaba el pan de trigo bueno, los campesinos preparaban tortas planas de harina, agua y un poco de grasa. Eran más fáciles de hacer y no requerían horno ni levadura.

▢ Receta simplificada (Tortas rústicas al rescate)

Ingredientes:

- 200 g de harina (trigo o mezcla con cebada)
- 100 ml de agua
- 1 cucharada de aceite de oliva o manteca de cerdo
- Sal

Preparación:

1. Mezclar la harina, la sal y el aceite. Añadir agua poco a poco hasta formar una masa suave.
2. Estirar con las manos pequeñas tortas finas.
3. Cocinar en una sartén caliente o sobre una piedra caliente (como se hacia en la época).
4. Servir con queso, ajo o lo que haya.

▢ Contexto histórico

Este refrán es puro realismo al estilo de Sancho: si no se consigue lo ideal, se acepta lo posible. Las tortas eran frecuentes en las cocinas pobres de la Mancha y Castilla, especialmente en épocas de escasez o durante los viajes, cuando el pan fresco no se conservaba. También eran base para acompañar queso, aceite o incluso frutas.

Receta extraída del blog: <https://quiijoteenlovaina.blogspot.com/>



Concurso de relatos ilustrados para el alumnado de ALCE

La idea es que las actividades no solamente vayan dirigidas a un público hispanohablante, sino a la ciudadanía de Lovaina en general.

Un tipo de público al que nos gustaría llegar, aunque nos está resultando difícil, es el alumnado de primaria y secundaria con el que nos gustaría desarrollar alguna actividad.

¿Qué balance harías de este periodo y qué retos os planteáis para el futuro?

El balance es positivo porque, desde el inicio, este proyecto ha sido muy bien acogido por la ciudad y los habitantes de Lovaina. Uno de los retos sería deslocalizar las actividades y llevarlas a otros municipios cercanos que forman parte del área metropolitana de Lovaina, donde hay también un público potencial. Tenemos que abrir las actividades, diversificarlas tanto a nivel de localidades como de público al que va dirigido. Esa diversificación conlleva también la implicación de diferentes coordinadores y colaboradores para la realización de estas actividades.

Por otro lado, nos gustaría ser sede de la reunión anual de las ciudades cervantinas. Pero somos conscientes de las dificultades que conlleva la organización de este encuentro, que implicaría el desplazamiento a nuestra ciudad, dado que la mayoría de las ciudades están en España.

Lovaina como ciudad cervantina podría verse impulsada si finalmente la ciudad es elegida como Capital Europea de la Cultura en 2030, tras haber sido recientemente seleccionada como candidata oficial de Bélgica.

La inteligencia artificial generativa: una innovación transformadora en la enseñanza de lenguas



M. Vicenta González Argüello

→ Universidad de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu

Joan-Tomàs Pujolà Font

→ Universidad de Barcelona
jtpujola@ub.edu

Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la enseñanza de lenguas puede suponer una transformación significativa en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje. Esta tecnología ha ampliado las posibilidades de personalización, permitiendo adaptar los contenidos a los intereses, niveles y estilos de aprendizaje del alumnado, al tiempo que ofrece a los docentes herramientas de apoyo para el diseño de materiales, la retroalimentación y la planificación didáctica. Asimismo, ha favorecido el desarrollo de competencias comunicativas a través de entornos interactivos, simulaciones conversacionales y generación automática de textos auténticos.

No obstante, su integración en el aula exige una mirada crítica. La IAG no sustituye la intervención pedagógica ni garantiza por sí sola la calidad del aprendizaje. Su uso debe ir acompañado de criterios éticos, una alfabetización digital adecuada y una reflexión constante sobre sus límites. En este sentido, la innovación no reside únicamente en la herramienta, sino en el modo en que se incorpore a prácticas educativas significativas que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y el uso responsable de la tecnología.



Palabras clave

Inteligencia artificial generativa, innovación docente, enseñanza de lenguas

Introducción

Ya llevamos casi tres años con la inteligencia artificial generativa instalada en nuestras vidas. Si bien cuando se abrió ChatGPT para el uso de los ciudadanos en noviembre del 2023 generó mucha curiosidad e incertidumbre, hoy no parece osado afirmar que las herramientas de IAG han venido para quedarse y están transformando diversos ámbitos de la sociedad. En el contexto de la enseñanza de lenguas, ya se ha demostrado que la IAG puede ser un buen asistente del docente (Mena et al., 2024) y que puede ayudarle a rentabilizar el tiempo de preparación de clases, el de diseño de tareas o el de revisión de las producciones de los alumnos, a la vez que también puede ser un asistente si les enseñamos a usarla de manera eficiente y con una actitud crítica. Ese es el objetivo que nos planteamos en esta propuesta: presentar cómo hacer de la IAG un asistente para las tareas del docente y para las tareas de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) del alumnado.

Para entender el impacto de la IAG, es necesario comprender en primer lugar qué es la Inteligencia Artificial (IA) y diferenciarla de la IAG. La IA es un amplio campo de la informática dedicado a la creación de máquinas que exhiben comportamiento inteligente. Esto no implica replicar el pensamiento humano de manera exacta, sino equipar a las máquinas con la capacidad de aprender, razonar, resolver problemas y tomar decisiones en contextos específicos.

Ya en el siglo pasado se utilizaban formas iniciales de inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas, lo que venía a denominarse *Intelligent CALL o ICAL* (Bailin & Levin, 1989; Schulze & Heift, 2013), especialmente a través de sistemas tutoriales inteligentes (*ITS* por sus siglas en inglés), procesamiento de lenguajes naturales (*NLP* por sus siglas en inglés) y programas de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (CALL, también por sus siglas en inglés). Estos sistemas, aunque rudimentarios en comparación con las tecnologías actuales, intentaban adaptar las respuestas a las necesidades del estudiante, ofreciendo retroalimentación personalizada y ejercicios interactivos (Heift, 2010). El enfoque se centraba en la repetición estructurada, el análisis de errores y la automatización de ciertas tareas, lo que permitió sentar las bases para las aplicaciones más avanzadas que hoy conocemos en el ámbito del aprendizaje de lenguas mediado por la inteligencia artificial.

Por su parte, la IAG es una rama de la IA que utiliza modelos avanzados de aprendizaje automático, especialmente grandes modelos de lenguaje (*LLM*, por sus siglas en inglés) y redes neuronales generativas, para crear contenido original en diversos dominios. A diferencia de la IA tradicional que principalmente analiza o clasifica información, la IAG puede producir texto con características similares al de los humanos, imágenes realistas, código complejo, música, vídeos y otras formas de contenido digital. Estos sistemas aprenden patrones de vastas cantidades de datos de entrenamiento y luego generan productos que imitan, pero no copian directamente el material original. El lanzamiento de ChatGPT, Claude, Gemini, Copilot y DeepSeek, entre otros *chatbots* de IAG, ha llevado estas herramientas conversacionales a un uso relativamente extendido en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

«La IAG es una rama de la IA que utiliza modelos avanzados de aprendizaje automático y redes neuronales generativas, para crear contenido original en diversos dominios.»

Las aplicaciones de la IAG son numerosas y parece imparable la aparición de nuevas, por ello los docentes no podemos mantenernos al margen.

Estas aplicaciones incluyen *chatbots* basados en *LLM*, que generan texto escrito, y permiten la interacción con voz y texto, la práctica de conversación 24/7 con tutores de IA, la generación de imágenes, presentaciones, audio, canciones, podcasts y vídeos, incluso con avatares.

La IAG como innovación disruptiva en la enseñanza de lenguas

El concepto de innovación disruptiva, formulado por Clayton Christensen en 1997, hace referencia a la incorporación de tecnologías inicialmente simples y accesibles que, mediante una evolución acelerada, transforman y desafían los paradigmas establecidos. La IAG se ajusta, en alguna medida, por su rápida expansión y aceptación a esta definición, tanto en contextos generales como en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Su irrupción nos plantea el reto de reconsiderar cómo enseñar lengua y de explorar qué transformaciones pedagógicas pueden implementarse para que el aprendizaje lingüístico se enriquezca a través del uso efectivo de estas herramientas.

Entendemos, en consecuencia, que el impacto disruptivo de la IAG se manifiesta en cinco áreas principales, tal como se presentan a continuación: la reconfiguración de la práctica lingüística, la redefinición de la evaluación formativa de idiomas, la transformación de las tareas y los roles de los docentes, el auge de la alfabetización en IA en el desarrollo de la competencia digital del profesorado y, no menos importante, el desafío ético y de equidad en el uso de estas herramientas.

1. La reconfiguración de la práctica lingüística

Con las herramientas conversacionales de la IAG, la entrada (*input*) y salida de lenguaje (*output*) ya no están limitadas por la competencia del aprendiz.

La IAG permite al alumnado, si este posee una buena competencia digital, una comunicación fluida e inmediata a través de herramientas como los *chatbots* de IAG. Esta nueva realidad digital implica un cambio en la práctica lingüística poniendo énfasis en el proceso creativo: los estudiantes pueden revisar, simular, iterar y mejorar la creación de textos escritos y de contenido multimodal.

La clave está en entender qué papel juegan las herramientas de IAG en este proceso creativo y para qué objetivo de aprendizaje se pueden aplicar. Pujolà (2025) indica que los docentes debemos considerar cuándo introducir las herramientas de IAG en dicho proceso. Así pues, podemos introducir las herramientas de la IAG en las fases iniciales, incluso, antes de empezar la tarea para generar ideas, facilitar la comprensión de textos complejos o actuar como punto de partida para la interacción. De esta forma, no sólo se ayuda al alumnado a superar posibles bloqueos iniciales, sino que también se fomenta su implicación activa y crítica en el uso de estas herramientas. La IAG también puede integrarse como un elemento central de la tarea que les acompañe y asista a lo largo del proceso productivo del texto, audio o vídeo, lo que permite que la tecnología actúe como un soporte continuo. Por último, la IAG también se puede incorporar al final de la tarea, para la revisión y autoevaluación de su trabajo y consolidar los aprendizajes adquiridos con el objetivo de reforzar la confianza y fomentar su autonomía.

«Esta nueva realidad digital implica un cambio en la práctica lingüística poniendo énfasis en el proceso creativo: los estudiantes pueden revisar, simular, iterar y mejorar la creación de textos escritos y de contenido multimodal.»

Para entender mejor la idea de la reconfiguración de la práctica lingüística veamos dos ejemplos de cómo llevar esta innovación al aula. En primer lugar, presentamos un juego de rol típico cuyo objetivo es la práctica de la interacción oral, que puede transformarse dándole más autonomía al alumnado. En segundo lugar, presentamos una tarea cuyo objetivo es la creación de un producto multimodal por su parte. Ambas tareas pueden realizarse a partir de un nivel de lengua B1.

TAREA 1. Alquilar una habitación en Barcelona

Desarrollar la expresión oral del alumnado es siempre uno de los objetivos de nuestras clases, pero a veces nos faltan medios en el aula para acompañar, asesorar, revisar o corregir las interacciones que proponemos para ello. Herramientas como los *chatbots* pueden realizar el acompañamiento necesario para que puedan preparar esas tareas y alcanzar los resultados esperados.

La siguiente propuesta de tarea tiene como objetivo final que sean capaces de alquilar una habitación en la ciudad. Para ello, han de interactuar en parejas, asumiendo roles complementarios, el de propietario de un piso y el de posible inquilino.

Rol A:

Necesitas una habitación para vivir durante un año en Barcelona, llevas varias semanas buscando y parece que finalmente hay posibilidades de alquilar una. El propietario del piso te ha propuesto una entrevista para conocerte y explicarte las condiciones del contrato.

Rol B:

Necesitas encontrar un inquilino para alquilarle una habitación durante 9 meses en Barcelona, llevas varias semanas buscando y parece que finalmente hay posibilidades de alquilarla. Le has propuesto una entrevista al posible inquilino para conocerle y explicarle las condiciones del contrato.

A partir de lo trabajado en clases previas y de su situación personal, los alumnos han de preparar sus preguntas, dudas, buscar el vocabulario específico para ese tipo de objetivo, etc. Una vez llegados hasta aquí, es cuando se incorpora el uso de la IAG. Les indicamos que pueden usar la IAG como asesor durante el desarrollo de la tarea, siguiendo unas instrucciones específicas y para ello les ofrecemos un *prompt* o petición a cada uno de ellos.

Figura 1. Prompt para estudiante A

1. Ayúdame a practicar mi español para conseguir una habitación de alquiler en Barcelona
Primero te haré una pequeña presentación sobre mí, tú me has de hacer 4 preguntas como si fueras el propietario del piso de la habitación en la que quiero vivir durante un año. No me hagas todas las preguntas de golpe, espera que responda a cada una de tus preguntas, antes de hacerme la siguiente. Si hago alguna pequeña pausa no me interrumpas, el español no es mi lengua nativa y a veces necesito tiempo, espera que te diga gracias.

+ ☰ Herramientas



Figura 2. Prompt para estudiante B

1. Ayúdame a practicar mi español para conseguir un inquilino para alquilarle una habitación que tengo libre en un piso en Barcelona
Primero te haré una pequeña presentación sobre mí, tú me has de hacer 4 preguntas como si fueras el posible inquilino del piso de la habitación que quieras alquilar durante 9 meses. No me hagas todas las preguntas de golpe, espera que responda a cada una de tus preguntas, antes de hacerme la siguiente. Si hago alguna pequeña pausa no me interrumpas, el español no es mi lengua nativa y a veces necesito tiempo, espera que te diga gracias.

+ ☰ Herramientas



A continuación, mostramos un fragmento del resultado de una alumna A (posible inquilina) practicando con ChatGPT para preparar su participación en el juego de rol. Una vez ella le presentó el *prompt* al *chatbot*, este continuó la conversación con ella. Como podemos apreciar, la interacción entre la herramienta y la estudiante además queda transcrita para que ella pueda revisarla tantas veces como lo considere necesario. Y también, ChatGPT le va dando *feedback*, reformulando las intervenciones de la alumna para que se adecúen al nivel que esta le ha dicho que tiene.

Figura 3. Interacción entre ChatGPT y una alumna

Perfecto, Esra. Yo te hago una pregunta como si fuera la propietaria, y tú respondes. ¿Lista?

Primera pregunta:

¿Por qué quieres vivir en Barcelona?



Porque soy casada y mi esposo vive en Barcelona y nosotros queremos vivir en Barcelona. Y mi esposo trabaja aquí también.

Muy bien, Esra. Tu respuesta se entiende perfectamente. Aquí tienes una versión más natural, nivel B1:

Porque estoy casada y mi esposo vive en Barcelona. Queremos vivir juntos aquí, y además, él trabaja en esta ciudad.

¿Seguimos?

Segunda pregunta:

¿Trabajas o estudias?



Una vez que los estudiantes A y B han terminado su práctica previa a la entrevista de forma individual con el *chatbot*, ya pueden empezar la interacción oral entre ellos. Si graban esa interacción con ChatGPT, este después puede darles retroalimentación para facilitar su reflexión metalingüística sobre el proceso llevado a cabo y el resultado final.

El procedimiento llevado a cabo por los alumnos con el uso del *chatbot* como asistente de la preparación de la interacción oral puede resumirse de la siguiente forma:

- Actividad individual:
 - Preparar las ideas previas para el rol que le ha sido asignado.
 - **Practicar con el *chatbot*** (presentar la información y contestar sus preguntas).
 - **Se puede grabar y pedirle al *chatbot* que la transcriba.**
 - **Subirla al *chatbot*** para obtener retroalimentación.
 - Revisar su presentación a partir de la retroalimentación recibida.
 - Comprobar el proceso con el profesor para asegurarnos de que la retroalimentación sea adecuada.
- Actividad en parejas:
 - Realizar el juego de rol de la entrevista.
 - **Grabarla** y pedir al *chatbot* o aplicación de transcripción de IA que **la transcriba**.
 - **Revisar** la entrevista y pedirle al *chatbot* que dé **retroalimentación**.
 - Reflexión metalingüística a partir de la retroalimentación proporcionada.
 - Puesta en común de la retroalimentación recibida.
- Postarea: relatar la entrevista a un amigo.

La importancia de disponer de un *chatbot* como asistente para la preparación del juego de rol y durante su implementación permite al alumnado tener evidencias de su actuación, además de proponerle mejoras. Todo ello es lo que posibilita la posterior reflexión metalingüística que el propio alumno puede llevar a cabo para tener constancia de sus puntos fuertes y de aquellos en los que ha de incidir para seguir progresando en el aprendizaje de la lengua.

TAREA 2. Diseñar un Youtube Short / Instagram Reel

Nuestros alumnos pueden ser los responsables de crear *input* para nuestras clases si nosotros los acompañamos durante el proceso y les ofrecemos las pautas necesarias para que lo consigan. A continuación, proponemos una tarea cuyo producto final es diseñar un vídeo corto para las redes sociales, que contenga los 5 consejos que ellos consideran que son óptimos para cualquier aspecto que nos interese trabajar en el aula, por ejemplo, preservar el medio ambiente, vivir más años, aumentar la calidad de vida, llevar una vida sana, etc.

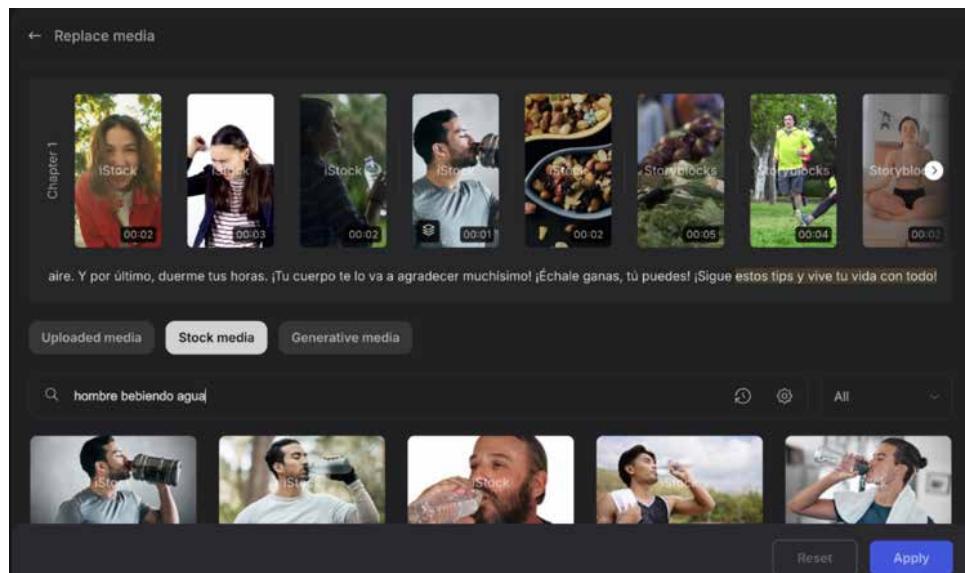
Han de seleccionar el tema sobre el que les gustaría diseñar su vídeo, escribir la lista de consejos que ha de incluir y a partir de ahí trabajar con una herramienta de IAG generadora de vídeos como puede ser [Invideo.AI](#).

Durante el proceso de creación del vídeo, el profesor puede propiciar el desarrollo del pensamiento crítico de su alumnado, para ello es necesario que incorpore actividades en las que este tenga que reflexionar sobre los siguientes aspectos: la relación existente entre las imágenes y el texto, y el contenido del guion generado.

El procedimiento que pueden seguir los alumnos para alcanzar su objetivo es el siguiente:

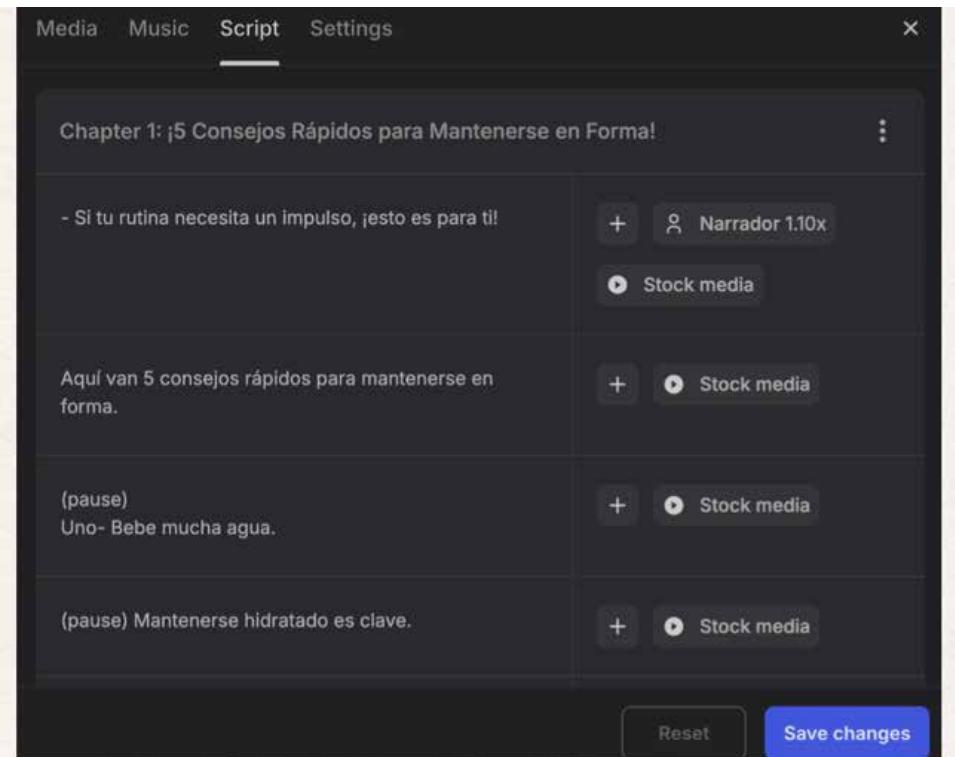
- Pensar los 5 consejos para el tema seleccionado.
 - **Pedir a un chatbot** que le revise la lista.
- Registrarse en Invideo.AI.
- Diseñar el vídeo con las opciones que ofrece la herramienta para seleccionar sus características:
 - Tipo de vídeo: YouTube Short / Instagram Reel.
 - Voz masculina o femenina.
 - Variedad de español.
- **Rediseñar** el producto generado por la IAG:
 - Análisis crítico del producto.
 - Edición de imágenes.
 - Reescritura del guion.
- Presentación del producto final al resto de la clase.
- Postarea: Visionado de los vídeos y votación del mejor a partir de los criterios consensuados en la clase.

Figura 4. Imágenes proporcionadas por la herramienta para la creación del vídeo



La herramienta utilizada en este ejemplo de tarea permite a los usuarios editar las imágenes (figura 4) y el guion propuesto (figura 5).

Figura 5. Guion o script generado por la herramienta a partir de las ideas suministradas por el alumno



«El docente puede promover la actitud crítica de su alumnado a partir del análisis audiovisual del producto generado por la IAG.»

«No podemos centrar la evaluación solo sobre el producto final, la posibilidad de que nuestro alumnado tenga *feedback* continuo durante el proceso creativo, gracias al uso de las herramientas de IAG como asistente, nos lleva a integrar en nuestras clases la reflexión sobre esa retroalimentación.»

Esa posibilidad de desestimar imágenes y sugerir otras y de editar el guion del vídeo, queremos destacarla especialmente porque es en ese punto en el que el docente puede promover la actitud crítica de su alumnado a partir del análisis audiovisual del producto generado por la IAG. Es el momento en que los alumnos se detienen a analizar la idoneidad de las imágenes (equilibrio entre hombres y mujeres, edad de las personas, origen, aspecto, etc.) y también del guion o *script* proporcionado a partir del listado que ellos han propuesto (ideología que se transmite, cada idea o enunciado a qué tipo de imagen de persona se asocia, etc.). La discusión sobre esas cuestiones ha de permitir un análisis crítico del producto y hacer los cambios que consideren pertinentes para mostrar un vídeo coherente con la idea que pretenden mostrar al resto de la clase.

2. La redefinición de la evaluación

El uso de la IAG nos plantea una reformulación de los procedimientos de evaluación. Si vamos a permitir el uso de herramientas de IAG en nuestras aulas, debemos pensar cómo van a usarse e incorporar nuevos descriptores de evaluación que se centren en las estrategias de aprendizaje y la reflexión metalingüística. No podemos centrar la evaluación solo sobre el producto final, la posibilidad de que nuestro alumnado tenga *feedback* continuo durante el proceso creativo, gracias al uso de las herramientas de IAG como asistente, nos lleva a integrar en nuestras clases la reflexión sobre esa retroalimentación. Todo ello implica evaluar tanto el proceso como el producto final, tal como se muestra a continuación.

La corrección de textos escritos

Hemos visto en el apartado anterior como la IAG puede actuar como tutor del alumnado y ayudarle a revisar sus producciones orales, también puede hacer algo similar con las producciones escritas si le proporcionamos los *prompts* o peticiones adecuadas. Se pueden usar herramientas de IAG para la corrección por comparación, donde el estudiante puede ver las diferencias entre su texto original y una versión corregida por la IA, facilitando la identificación, la comprensión de errores y la posterior reflexión metalingüística. También podemos pedirle a ChatGPT que actúe como experto y que además de la corrección le vaya preguntando al alumnado por los errores cometidos para que este pueda percatarse de en qué falla y pueda corregirlo (Pujolà y González, 2025).

Prompt a ChatGPT:

Actúa como profesor de español como lengua extranjera, marca los errores de mi texto (resumen de una película) y hazme preguntas sobre los tipos de errores (gramática, vocabulario, construcción de frases, etc.) para que yo pueda mejorar el texto. Ya puedes formularme preguntas sobre cada uno de los errores para que yo pueda mejorar mi texto, pero no me des las respuestas hasta que yo no haya contestado.

En la figura 6 mostramos la interacción que se establece entre el *chatbot* y una alumna:

Figura 6. Interacción entre chatGPT y una alumna

Primera pregunta:

1. Él recogió al bebé.

- ¿Es necesario el pronombre "Él" en esta oración? ¿Por qué sí o por qué no?



No, no es necesario porque por el verbo ya se sabe la persona

¡Exacto! En español, el sujeto suele omitirse cuando ya está claro por la conjugación del verbo.

Ahora, pasemos a la siguiente pregunta:

2. Falló.

- En español, el verbo "fallar" no se usa con este significado en este contexto. ¿Puedes pensar en otra forma más natural de expresar que "no tuvo éxito"?



se equivocó??

La herramienta no le ofrece la respuesta directamente, le indica dónde está el error y a través de la pregunta que le formula le obliga a que busque una solución adecuada. La alumna ha de reflexionar, ha de comprender cuál es su error, buscar una respuesta y formularla. Esa forma de proceder podría llevarla a cabo el docente, pero dependiendo de la cantidad de personas que conformen el grupo es difícil que pueda disponer del tiempo necesario para hacerlo. Lo que sí que puede hacer el docente, si incorpora la IAG en sus clases, es hacer un seguimiento de su uso, pidiendo a los alumnos que le presenten las evidencias de su utilización; de ese modo, contará con más datos que le permitirán incorporarlos en el proceso de evaluación.

3. La transformación de las tareas docentes y los roles de los profesores

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, la IAG puede convertirse en una ayuda significativa para las tareas del profesorado en tres momentos de su labor docente (Mena et al, 2024; Pujolà y González, 2025):

- a. En la **planificación**, ayudándole a generar planes de clase, ideas para actividades, recomendar recursos, detectar patrones de aprendizaje de los estudiantes para personalizar la planificación, y crear y adaptar materiales.
- b. En la **implementación**, asiste en la escritura de cualquier tipo de texto, traducción de textos, búsqueda de palabras/expresiones, explicación de conceptos, práctica de conversación, comprensión lectora, y diseño de podcasts o videos.
- c. En la **evaluación**, permite la evaluación individualizada, corrección de errores, generación de tareas evaluables (exámenes), diseño de rúbricas y análisis de la producción oral, además de proporcionar retroalimentación personalizada.

«Esta nueva mirada implica una atención especial a la personalización del aprendizaje, donde las trayectorias de los estudiantes se ajustan a sus intereses, ritmos y estilos, y donde la IAG se convierte en aliada para generar itinerarios formativos más flexibles y significativos.»

En el contexto actual marcado por la irrupción de la IAG, el rol del profesorado está experimentando una profunda transformación. Lejos de ser meros transmisores de conocimientos, los docentes están asumiendo funciones más complejas y estratégicas: se están convirtiendo en diseñadores de ecologías de aprendizaje, capaces de articular entornos híbridos, multimodales y adaptativos que integren recursos humanos y artificiales. Esta nueva mirada implica una atención especial a la personalización del aprendizaje, donde las trayectorias de los estudiantes se ajustan a sus intereses, ritmos y estilos, y donde la IAG se convierte en aliada para generar itinerarios formativos más flexibles y significativos.

Asimismo, los docentes comienzan a ejercer como mediadores de las interacciones con herramientas de IAG, guiando al alumnado en el desarrollo de habilidades para formular buenos *prompts*, evaluar críticamente las respuestas generadas y aprovechar el potencial creativo de esta tecnología. Este rol de mediación es necesario en el ámbito del aprendizaje de lenguas, donde las herramientas generativas pueden convertirse en interlocutores, correctores, traductores, modelos discursivos y fuentes de práctica situada. Sin embargo, su uso no puede entenderse únicamente desde una perspectiva instrumental: los docentes también deben actuar como facilitadores de la reflexión ética, ayudando a los estudiantes a pensar críticamente sobre la procedencia, los sesgos, los impactos y las implicaciones sociales del uso de la IAG en contextos educativos y comunicativos.

«El reto didáctico para los docentes es que el alumnado aprenda lenguas con estas herramientas.»

El reto didáctico para los docentes es que el alumnado aprenda lenguas con estas herramientas. Esto requiere diseñar experiencias de aprendizaje que integren la IAG como un recurso y siempre desde una perspectiva crítica, creativa y ética. Preparar a los estudiantes para un mundo en el que convivirán y colaborarán con sistemas de IAG, todo ello implica, también, repensar nuestras propias prácticas docentes.

4. La literacidad de la IAG en el desarrollo de la competencia digital

Los marcos de la competencia en IA para docentes (Miao & Cukurova, 2024) y para el alumnado (Miao et al., 2024) nos guían en el desarrollo de la literacidad en el uso de la IA para que podamos aprovechar todo su potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esto implica que los docentes, además de poseer ellos una óptima competencia digital docente, han de propiciar también el desarrollo de la competencia digital de su alumnado en el entendimiento y uso de las herramientas de IAG.

De todas las estrategias que podemos potenciar para este desarrollo competencial hay dos estrategias que son clave para un uso efectivo de la IAG: el diseño de prompts (*Prompt crafting*) y el pensamiento crítico.

- a. **Prompt crafting (Diseño de peticiones):** Implica la habilidad de crear instrucciones efectivas para la IAG.

Los *prompts* iniciales suelen seguir 5 pasos: 1. Acción y tipo de texto, 2. Formato/Extensión, 3. Contexto/Tema, 4. Destinatario/Objetivo, 5. Extra: incluir ejemplos o contenido/marcar el tono.

Retomemos el *prompt* apuntado en el apartado 2. La corrección de textos escritos y veamos su estructura para entender lo que se acaba de presentar:

Prompt:

Actúa como profesor de español como lengua extranjera, **marca los errores** de mi texto (resumen de una película) y **hazme preguntas** sobre los tipos de errores (gramática, vocabulario, construcción de frases, etc.) **para que yo pueda mejorar** el texto [texto del alumno].

Este *prompt*, como podemos apreciar a continuación, presenta 4 de los 5 pasos presentados para alcanzar su objetivo:

1. Acción y tipo de texto. Marca los errores, hazme preguntas. Resumen de una película.
2. Contexto/Tema. Una película.
3. Destinatario/objetivo. El propio alumno/ ser capaz de mejorar su texto.
4. Extra. Actúa como profesor de español.

Algunos ejemplos más de lo que la IAG puede llegar a generar puede que escriba un texto con un tono o con argumentos contrarios a uno dado, que diseñe una rúbrica a partir de los criterios de evaluación proporcionados, que elabore un plan de aprendizaje, que adapte material para alumnos de lenguas alejadas o con diferentes ritmos de aprendizaje, que diseñe ejercicios para la práctica de cuestiones formales de la lengua, que diseñe preguntas de comprobación de comprensión lectora, que elabore un vídeo o una imagen a partir de una información específica, etc.

«La IAG es reactiva, generará todo aquello que le pidamos, el límite lo marca la capacidad creativa del docente o del alumnado.»

Como ya se ha mencionado la IAG es reactiva, generará todo aquello que le pidamos, el límite lo marca la capacidad creativa del docente o del alumnado.

También es necesario desarrollar entre nuestro alumnado la actitud crítica en la interacción con las herramientas de IAG a partir de la lectura atenta y revisión crítica de los productos que nos genere y el **refinamiento de prompts**. Esto implica, en algunas ocasiones tras la lectura de los productos generados por la IAG, incluir en nuestros *prompts* o peticiones acciones como ampliar, acotar, simplificar, reformular/regenerar, clarificar, estructurar, ejemplificar o corregir los productos generados por el chatbot (González, Pujolà y Mena, 2024).

- b. **Critical thinking (Pensamiento crítico):** Llevar la IAG al aula también implica desarrollar el pensamiento crítico entre el alumnado para un uso correcto (Cuesta García, A., González Argüello, M. V., & Pujolà, J.-T., 2024). Los estudiantes deben hacerse preguntas como:
 1. ¿Es preciso el contenido generado por IAG? ¿Cómo se puede probar o evaluar su precisión?
 2. ¿Pueden otras fuentes creíbles (fuera de la IA generativa) validar los datos o el producto generado?
 3. ¿Cómo afecta o influye la información generada en tu forma de pensar sobre este tema?
 4. ¿Quién está representado en estos datos? ¿Son los datos inclusivos en cuanto al alcance del material y las perspectivas que presenta?
 5. ¿Cómo ayudaremos a los estudiantes a salvaguardar su propia privacidad?

5. El desafío ético y de equidad

Tanto profesores como estudiantes deben comprender las cuestiones éticas que rodean a la IAG y promover principios éticos fundamentales. Según Miao & Cukurova, (2024) estos principios incluyen: "no hacer daño", proporcionalidad, no discriminación, sostenibilidad, determinación humana en la interacción humano-IA, y transparencia y "explicabilidad" o inteligibilidad.

- a. El principio de "**no hacer daño**" enfatiza que los sistemas de IA no deben causar daño físico, psicológico, social ni a la reputación de las personas ni de las comunidades. La práctica ética implica minimizar dichos riesgos mediante medidas de seguridad y supervisión humana.
- b. El uso de la IA debe ser **proporcional** a los objetivos perseguidos, lo que significa que los beneficios deben superar los riesgos.
- c. La IA debe diseñarse y utilizarse de forma que se **eviten los sesgos o la discriminación** por motivos de género, raza, capacidad, nivel socioeconómico o idioma. Este principio exige un diseño inclusivo y datos de entrenamiento diversos.
- d. Las prácticas de IA deben ser **sostenibles** ambiental, social y económicamente a lo largo del tiempo. No deben reforzar modelos pedagógicos insostenibles que reduzcan la participación o la creatividad.
- e. Los humanos deben conservar el control y la autoridad en la toma de decisiones. En el ámbito educativo, las herramientas de IA pueden sugerir retroalimentación, pero las decisiones finales deben recaer en el profesorado para garantizar una evaluación contextual.

- f. Los sistemas de IA deben ser comprensibles, responsables y abiertos al escrutinio. Los usuarios deben saber cómo se toman las decisiones y poder desarrollar criterios para negarlas si es necesario. La transparencia de su uso es también responsabilidad de los docentes y del alumnado.

Estos seis principios ayudan a los docentes a reflexionar críticamente sobre cuándo y cómo integrar la IA o la IAG en sus prácticas, priorizando los valores humanos y, en definitiva, el bienestar del alumnado.

Conclusiones

La IAG representa una **tecnología disruptiva en el campo educativo**, impulsando **metodologías innovadoras** en la enseñanza de idiomas. El lado positivo de esta disruptión es que nos ayuda a **personalizar el aprendizaje**, fomentar la **autonomía del aprendiz** y nos anima a desarrollar la creatividad textual y audiovisual de diversas maneras. Para conseguir esos objetivos, como docentes necesitamos desarrollar en nosotros y en nuestro alumnado **nuevas alfabetizaciones** como el *prompt crafting*, y fortalecer **enfoques existentes** como el pensamiento crítico, siendo creativos en el uso de estas herramientas IAG. Es ese proceso el que nos ha de permitir hacer un uso ético de estas.

Como se ha visto a lo largo de esta propuesta, es posible incorporar la IAG como asistente del docente para conseguir rentabilizar el tiempo y el esfuerzo que dedicamos a la preparación, impartición de clases y a la corrección, a partir de propuestas innovadoras y creativas. También es factible hacer que esta se convierta en un asistente de nuestro alumnado, dotándole de más autonomía, permitiéndole que sea el generador de input para nuestras clases, incorporando la reflexión metalingüística, pero siempre con el acompañamiento del docente.

Este es un momento de especial incertidumbre entre el profesorado de lenguas, pero que nos deja mucho espacio para la **experimentación, la creatividad y el cambio metodológico** en el aula.

Referencias bibliográficas

- BAILIN, A. y LEVIN, L. (1989). Introduction: Intelligent Computer-Assisted Language Instruction. *Computers and the Humanities*, 23, pp. 3–11. <http://www.jstor.org/stable/30204410> [Consulta: 07/07/2025].
- CUESTA GARCÍA, A.; GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. y PUJOLÀ, J.-T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrja de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36), pp. 80–106. Disponible en: <https://doi.org/10.26378/rnlael1836569> [Consulta: 07/07/2025].
- GONZÁLEZ, V.; PUJOLÀ, J.-T. y MENA, M. (2024). Aprendizaje dialogado: Análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. BADILLO MENDOZA, M. E.; BORDIGNON, F. R. A. y NAVARRO NERI, I. (coords.) en *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje*, pp. 209–231. Dikynson, S.L. Disponible en: <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20076/> [Consulta: 07/07/2025].
- HEIFT, T. (2010). Developing an intelligent language tutor. *CALICO Journal*, 27(3), pp. 443–459. Disponible en: <https://doi.org/10.11139/cj.27.3.443-459> [Consulta: 07/07/2025].
- MENA OCTAVIO, M.; GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. y PUJOLÀ, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), pp. 1–25. Disponible en: <https://doi.org/10.29140/tlt.v6n1.1142> [Consulta: 07/07/2025].
- MIAO, F. y CUKUROVA, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084> [Consulta: 07/07/2025].
- MIAO, F.; SHIOHIRA, K. y LAO, N. (2024). *AI competency framework for students*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <https://doi.org/10.54675/JKJB9835> [Consulta: 07/07/2025].
- PUJOLÀ, J.-T. (2025, 11 de julio). *Generative Artificial Intelligence as a disruptive innovation in foreign language teaching*. Comunicación presentada en: 3rd International Conference on Digital Linguistics. Universitat Politècnica de València, España.
- PUJOLÀ, J.-T. y GONZÁLEZ ARGÜELLO, V. (2025). La inteligencia artificial generativa en la enseñanza de lenguas. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 108, pp. 8–15. Barcelona: Graó.
- SCHULZE, M. y HEIFT, T. (2013). Intelligent CALL. En: THOMAS, M.; REINDERS, H. y WARSCHAUER, M. (eds.). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, pp. 249–265. Londres: Bloomsbury Academic.

«Las palabras del español»: Un recurso digital, interactivo y gratuito para practicar el vocabulario en EL2



Alicia San Mateo Valdehíta
→ UNED
asanmateo@flog.uned.es

Resumen

La herramienta digital «Las palabras del español», desarrollada por la UNED y el Instituto Cervantes, constituye una propuesta didáctica orientada al aprendizaje del léxico en español como L2. Este material interactivo, de acceso libre y gratuito, se estructura en torno a diez unidades didácticas organizadas según los niveles del MCER y a partir de la selección de unidades léxicas panhispánicas del inventario de las «Nociones específicas» del PCIC. El recurso incorpora más de 1600 actividades interactivas, secuenciadas y contextualizadas, que integran todas las destrezas: comprensión, expresión y mediación tanto orales como escritas. La retroalimentación inmediata, la inclusión de soluciones y modelos de respuesta y la presencia de materiales auténticos de diferentes variedades del español refuerzan el valor didáctico de esta herramienta y estimulan la motivación del estudiante, ya sea en un contexto de autoaprendizaje o supervisado por el docente.



Palabras clave

Aprendizaje autónomo, enseñanza de español como L2/LE, recurso interactivo, retroalimentación, vocabulario

Introducción

La competencia léxica y la semántica, junto con la gramatical, la fonológica, la ortográfica y la ortoepíca, forman parte de la competencia lingüística; y, a su vez, esta, la sociolingüística y la pragmática conforman la competencia comunicativa. La competencia léxica es el «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» y la competencia semántica, la «conciencia y control de la organización del significado que posee el alumno» (Consejo de Europa, 2002). El vocabulario incluye unidades y grupos léxicos, frases idiomáticas, expresiones fijas, construcciones formulaicas o colocaciones, y también palabras con significado gramatical, como artículos, conjunciones, demostrativos, preposiciones, etc.

Si bien la enseñanza del vocabulario en segundas lenguas (L2) no es ajena a la realidad de la era digital actual, no conviene ignorar los planteamientos didácticos anteriores (Lewis, 1993; Meara, 1995; Nation, 2001). Hoy en día existen numerosas herramientas (véase la figura 1), algunas de ellas lúdicas, para practicar el vocabulario destinadas al aprendiz de L2, como, por ejemplo, Quizlet, Duolingo, Memrise, BaBaDum, Readlang, VTrain o Language Drops; además de aplicaciones que reproducen de alguna manera las actividades con tarjetas (flash cards); por ejemplo, Cram, Anki, Study Stack, DuoCards, OpenCards, MemoWords o HelloWords.

«Las palabras del español» es un recurso digital, de acceso gratuito y libre, destinado al estudiante de español como L2 (EL2) para que aprenda o repase el vocabulario, bien sea de manera autónoma o guiado por el docente, como complemento al trabajo realizado en el aula.»

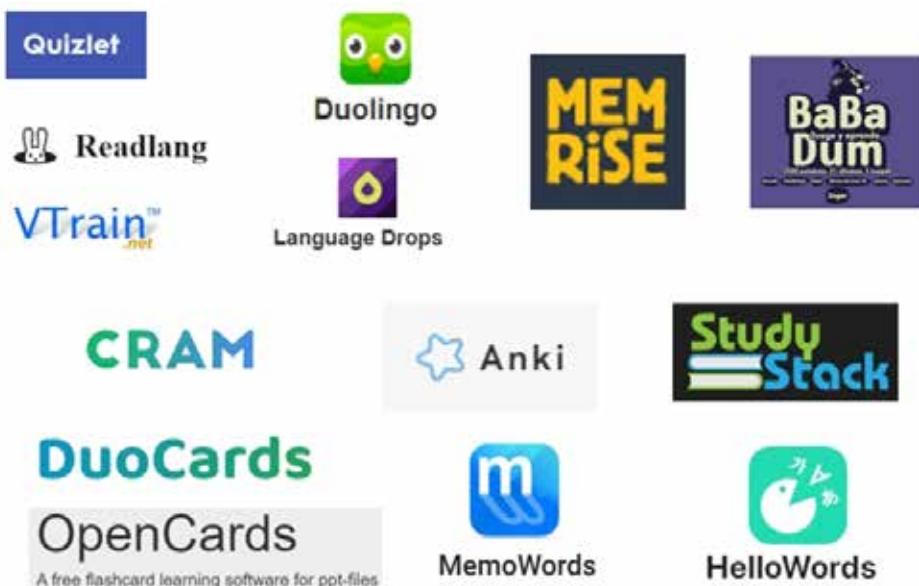


Figura 1. Herramientas para practicar el vocabulario en L2

«**Las palabras del español**» es un recurso digital, de acceso gratuito y libre, destinado al estudiante de español como L2 (EL2) para que aprenda o repase el vocabulario, bien sea de manera autónoma o guiado por el docente, como complemento al trabajo realizado en el aula. Este material didáctico contiene más de 1600 actividades interactivas, en las que el vocabulario se practica en contexto e integrado en el desarrollo de todas las destrezas.

Presentación del recurso «Las palabras del español»

«Las palabras del español» está integrado en el proyecto de colaboración entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y el Instituto Cervantes denominado «Geografía léxica del español: Léxico panhispánico y geolocal plurinformativo aplicado a la enseñanza-aprendizaje del español segunda lengua/lengua extranjera». Los objetivos de este proyecto han sido tres:

1. El análisis, acotación léxica y ampliación secuenciada por niveles de las «**Nociones específicas**» del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006)
2. La elaboración de **GEOLEXI**, una herramienta en línea de consulta de geosínónimos del español (véase la figura 2).
3. La creación de «**Las palabras del español**», una colección digital de actividades de aprendizaje de vocabulario (véase la figura 3).



Figura 2. Página de inicio de **GEOLEXI**



Figura 3. Página de inicio de «[Las palabras del español](#)»

En «Las palabras del español», el material está organizado por niveles de dominio: etapa básica o de iniciación (A1-A2), etapa intermedia o de uso independiente de la lengua (B1-B2) y etapa avanzada-superior o de uso competente de la lengua (C1-C2), en correlación con los apartados de las «Nociones específicas» del PCIC. Los temas de este inventario se han agrupado en diez unidades didácticas de la siguiente forma:

- **Unidad 1:** temas 1. Individuo: dimensión física y 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica.
- **Unidad 2:** temas 3. Identidad personal, 4. Relaciones personales y 12. Compras, tiendas y establecimientos (§ 12.2).
- **Unidad 3:** temas 5. Alimentación y 12. Compras, tiendas y establecimientos (§ 12.1 y 12.3).
- **Unidad 4:** temas 6. Educación y 16. Ciencia y tecnología.
- **Unidad 5:** temas 7. Trabajo y 15. Economía e industria.
- **Unidad 6:** temas 8. Ocio, 14. Viajes, alojamiento y transporte y 20. Geografía y naturaleza.
- **Unidad 7:** tema 9. Información y medios de comunicación.
- **Unidad 8:** tema 10. Vivienda.
- **Unidad 9:** temas 11. Servicios, 12. Compras, tiendas y establecimientos (§ 12.4) y 13. Salud e higiene.
- **Unidad 10:** tema 18. Actividades artísticas.

De esta manera, cada uno de los tres niveles se compone de diez unidades didácticas y, estas, de entre cuatro y ocho secciones, que se corresponden con los apartados del inventario de las «Nociones específicas» del PCIC. En el título de las secciones, en una nota, se indica el apartado del que proceden las unidades léxicas que se van a practicar. Así, por ejemplo, en la sección **3.1. Dieta y nutrición** se trabajan unidades léxicas del apartado 5.1 del tema 5 (véanse las figuras 4 y 5). En concreto, del nivel C1, se practica con *alimento de primera necesidad, glotón, adulterar un alimento, estropearse un alimento, estar enlatado y producir gases*; y del nivel C2, con *alimento perecedero, comida copiosa, comer en exceso, atiborrarse, zampar y abrir el apetito*. Esta correlación entre las secciones de las unidades didácticas y los apartados de los temas de las «Nociones específicas» permite al docente determinar qué actividades les conviene realizar a los aprendices en cada momento.

The screenshot shows a red header with the logo of UNED and the title 'Las palabras del español'. Below the header, there's a navigation bar with links like 'Presentación', '¿Cómo funciona?', 'A1-A2', 'B1-B2', 'C1-C2', and icons for 'Imprimir' and 'Aprende y usa vocabulario (Niveles C1-C2)'. A green oval highlights a callout box that says 'Unidades léxicas del apartado 5.1 del tema 5 de las Nociones específicas del PCIC'. The main content area shows the '3.1. Dieta y nutrición' section, which is highlighted in red. To the right, there's an activity box with the heading 'Actividad 1: Escucha las definiciones y selecciona la expresión con la que se relacionan. Si no conoces alguna palabra, búscalas en el diccionario (p. ej., en [diccionario.es](#) o en el de [El País-Santillana](#))'. Below the activity, there's a sidebar with sections for 'SECCIONES' (3.1. Dieta y nutrición, 3.2. Bebidas, 3.3. Alimentos) and 'Ayuda' (with a gear icon).

Figura 4. Ejemplo de indicación de la procedencia de las unidades léxicas trabajadas en la sección **3.1. Dieta y nutrición**, de la unidad 3. Alimentación (C1-C2)

5. Alimentación

5.1. Dieta y nutrición [vi. Nociones generales 5-10.]	
C1	C2
<ul style="list-style-type: none">▪ alimento ~ básico/nutritivo/sin edulcorantes/de primera necesidad▪ trágón, comilón, glotón▪ adulterar/manipular ~ un alimento▪ estar ~ envasado al vacío/enlatado/en conserva▪ comer sin medida▪ comer de forma ~ austera/abundante▪ ser ~ de buen/de mal ~ comer▪ ser de digestión ~ pesada/lenta/difícil▪ favorecer/interrumpir ~ la digestión▪ repetir, producir ~ acidez/gases▪ estropearse/descomponerse ~ un alimento▪ comer como ~ una fiera/una loba, hacerse la boca agua, ponerse morado, comer con la vista	<ul style="list-style-type: none">▪ alimento ~ caduco/perecedero▪ comida ~ copiosa/opípara▪ comer ~ compulsivamente/ávidamente/con ganas/con apetito/con avidez/con ansia/con moderación/en exceso/en demasia▪ ingerir, engullir, atiborrarse, cebarse, zampar, papear, jalar▪ pasarse/echarse a perder ~ un alimento▪ darse ~ una comilonía/un atracón/un festín▪ abrir el apetito, tener buen saque, matar el gusanillo

Figura 5. Unidades léxicas de los niveles C1 y C2 del apartado **5.1. Dieta y nutrición** del tema 5 de las «Nociones específicas» del PCIC

«La herramienta «Las palabras del español» incluye actividades receptivas y productivas, con las que se trabajan todas las destrezas.»

Las unidades léxicas (palabras, colocaciones y expresiones) se han seleccionado de acuerdo con los criterios de frecuencia, rentabilidad y relevancia, y fundamentalmente son panhispánicas; es decir, de uso común por todos los hablantes de español. El primer objetivo del proyecto «Geografía léxica del español [...]», antes mencionado, que incluyó el análisis de las más de 13 000 unidades léxicas de las «Nociones específicas» del PCIC, es el punto de partida de la selección léxica para elaborar las actividades de este recurso.

Actividades

1. Tipología y secuenciación

La herramienta «**Las palabras del español**» incluye actividades receptivas y productivas, con las que se trabajan todas las destrezas. En el planteamiento y el diseño de las actividades se han tenido en cuenta los resultados del grupo de investigación INVOLEX sobre la adquisición de las unidades léxicas en la L2 («Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera», FFI2013-44117-P): se controla la cantidad de unidades léxicas que se practican (entre 12 y 15 por sección), el número de ocasiones que el aprendiz entra en contacto con cada una y se proponen actividades con gran carga cognitiva (San Mateo y Andión, 2019); por ejemplo, aquellas en las que es necesario insertar la unidad léxica en una oración o texto, ya sea oral o escrito. También se han revisado las propuestas de actividades de aprendizaje de vocabulario de, entre otros, Baralo, Genís y Santana (2011-2013), Herrera (2017), Higueras (2004) y Matsumoto y San Mateo (2025).

En cada unidad didáctica, se sigue una progresión lógica de las tareas: primero, se proponen actividades receptivas y de comprensión escrita, oral y audiovisual, en las que hay que seleccionar, relacionar, emparejar, ordenar, completar tablas u oraciones; algunas de ellas, lúdicas (sopas de letras, crucigramas, ahorcados, etc.). Estas actividades se identifican con el icono «(Re)conoce y aprende» (véase la figura 6).



Figura 6. Iconos identificativos de los tipos de actividad de «Las palabras del español»

Después, se van incluyendo actividades de práctica más libre, de expresión escrita y oral. Las actividades productivas en las que hay que continuar, redactar o completar un texto o responder a preguntas se reconocen con el icono «Usa y aprende» (véase la figura 6).

Así, por ejemplo, en la sección **10.3. Arquitectura y escultura**, de la unidad 10. Actividades artísticas, en las primeras actividades, el objetivo es reconocer las palabras relacionadas con las disciplinas artísticas, como *acueducto, escultura, escultor, estatua, mezquita, pirámide, muralla, estilo modernista, gótico y románico, cubismo*, etc., ya sea en un juego de memoria, identificando la imagen o completando textos (véase la figura 7).

(Re)conoce y aprende

Actividad 2. Pulsa sobre las tarjetas para encontrar parejas de imágenes y palabras sobre algunas disciplinas artísticas.

The screenshot shows a memory game interface. At the top, there is a logo of a head with gears and the text '(Re)conoce y aprende'. Below it, the title 'Actividad 2.' is followed by the instruction 'Pulsa sobre las tarjetas para encontrar parejas de imágenes y palabras sobre algunas disciplinas artísticas.' The game board consists of a 3x3 grid of cards. The visible cards are: 'acueducto' (top row, second column), 'pirámide' (top row, third column), 'mezquita' (middle row, third column), 'escultura' (bottom row, first column), and 'estatua' (bottom row, second column). Each card has a small checkmark icon in its top right corner. Below the grid, there are three status indicators: 'Intentos' (11), 'Aciertos' (4), and 'Tiempo' (02:11). At the bottom, there are two buttons: 'REINICIAR' and 'SOLUCIÓN'.

(Re)conoce y aprende

Actividad 3. Mira los videos e indica la expresión con la que se relaciona cada uno. Si lo necesitas, utiliza el diccionario (p. ej., [diccionarios.com](#) o el de [El País-Santillana](#)).

The screenshot shows a video recognition activity. At the top, there is a logo of a head with gears and the text '(Re)conoce y aprende'. Below it, the title 'Actividad 3.' is followed by the instruction 'Mira los videos e indica la expresión con la que se relaciona cada uno. Si lo necesitas, utiliza el diccionario (p. ej., [diccionarios.com](#) o el de [El País-Santillana](#)).'. Below the instruction, there is a row of four labels: 'estilo modernista', 'estilo gótico', 'cubismo', and 'estilo románico'. Below these labels are two video frames. The left video frame shows a tall, multi-tiered bell tower (Torre de San Martín in Segovia) with a play button at 0:00 / 0:59. The right video frame shows the interior of a cathedral with a large arched opening and a play button at 0:00 / 1:00. At the bottom, there are three buttons: 'COMPROBAR', 'SOLUCIÓN', and a keyboard icon.

 **(Re)conoce y aprende**

Actividad 6. Completa los textos con las siguientes palabras y expresiones.

estilo románico esculturas pirámide escultor



Las impresionantes ruinas de Chichén-Itzá, en México, declaradas Patrimonio de la Humanidad, representan la evidencia de una antigua ciudad deslumbrante que una vez fue el centro de la cultura maya. La estructura más reconocible es el Templo de Kukulkán, también conocido como «El Castillo». El templo consta de 365 escalones, uno por cada día del año, y fue concebido como un calendario de 365 días. Dos veces al año, en los equinoccios de primavera y otoño, una sombra con forma de serpiente cae sobre la . Recientemente a Chichén-Itzá se le concedió otro honor: ser considerada una de las Siete Maravillas del Mundo.

Figura 7. Ejemplos de actividades receptivas de la sección **10.3. Arquitectura y escultura**, de la unidad 10. Actividades artísticas (B1-B2)

A medida que se avanza en la unidad, se proponen actividades en las que se debe responder a preguntas empleando las palabras con las que se ha practicado previamente (véase la figura 8), que son las que han resultado más eficaces para la retención del léxico (San Mateo y Andión, 2019).

 **Usa y aprende**

Actividad 12. Visita la página web del [Museo Europeo de Arte Moderno \(MEAM\)](#) y después mira el video. Responde a las preguntas.



a) Despues de visitar la página web del MEAM, ¿crees que es un museo solo de pintura?

b) ¿De qué materiales están hechas las obras de arte que aparecen en el video?

MÓDULO 

Figura 8. Ejemplo de actividad productiva de la sección **10.3. Arquitectura y escultura**, de la unidad 10. Actividades artísticas (B1-B2)

2. Destrezas lingüísticas

El objetivo general de las actividades de «Las palabras del español» es el desarrollo de la competencia léxica y semántica mediante el ejercicio de las diferentes destrezas lingüísticas. Por ejemplo, la compresión oral se practica en la **actividad 8**, de la sección 2.7. Compras, tiendas y establecimientos, en la que se escucha la descripción de la ropa y los complementos que llevan puestas varias personas y hay que identificar quién es quién (véase la figura 9).

The screenshot shows a digital activity titled 'Actividad 8'. At the top left is a gear icon with the text '(Re)conoce y aprende'. The main text reads: 'Actividad 8. Escucha las descripciones y arrastra debajo de cada imagen el nombre que corresponda. Hay más imágenes que nombres.' Below this is a media player bar showing '0:00 / 1:03' and playback controls. The activity consists of two rows of five images each. The first row contains: a woman in a white blouse and dark skirt; a man with a beard holding a camera; a man in a black t-shirt and pants; a person in a purple hoodie; and a man in a white tank top and shorts. The second row contains: a woman in a white lace dress; a man in a tan t-shirt; a woman in a white dress walking; and a man in a black robe. Below each row are five red buttons with names: 'Elisa', 'Mario', 'Pablo', 'Pedro', 'Clara', and 'Rubén'. At the bottom are two buttons: 'COMPROBAR' and 'SOLUCIÓN'.

Figura 9. **Actividad 8** de la sección 2.7. Compras, tiendas y establecimientos, de la unidad 2. Identidad personal y relaciones personales (B1-B2)

En la **actividad 3**, de la sección 6.1. Ocio: tiempo libre, espectáculos, deportes y juegos, se trabaja la comprensión escrita: se trata de recolocar varias palabras y expresiones en unas noticias deportivas (véase la figura 10). Uno de los principios seguidos en el diseño de las actividades es la práctica con colocaciones y expresiones frecuentes como las de esta actividad, y no únicamente con palabras aisladas.

The screenshot shows a digital activity titled 'Actividad 3'. At the top left is a speech bubble icon with the text 'Usa y aprende'. The activity instructions read: 'Actividad 3. En estas noticias deportivas se han descolocado las siguientes palabras y expresiones. Búscalas y reescribe los textos poniéndolas en su sitio. Recuerda que debes utilizarlas todas **una vez**.'. Below this are four words in a row: 'está en racha', 'adversario', 'alcanza la victoria', and 'público entregado'. A text box contains two sentences about Rafa Nadal and Carolina Marín, with the four words from above appearing as missing parts. Below the text box are three buttons: 'COMPROBAR', 'SOLUCIÓN', and a keyboard icon.

Figura 10. **Actividad 3** de la sección 6.1. Ocio: tiempo libre, espectáculos, deportes y juegos, de la unidad 6. Ocio, viajes y naturaleza (C1-C2)

En ocasiones, como en la **actividad 6**, de la sección 10.1. Disciplinas y cualidades artísticas (véase la figura 11), se integran varias destrezas; en ese caso, la compresión escrita y la audiovisual (*input* auditivo y visual al tiempo): por un lado, se debe consultar una página web del **Museo del Prado** sobre *Las meninas* y, por otro, hay que ver un vídeo sobre el mismo cuadro.¹ Después, se debe responder a una pregunta por escrito y también grabar la respuesta, con lo cual, se practica la expresión escrita y la oral.

¹ Apostamos también por el empleo de materiales auténticos, sin adaptar, destinados al hablante de L1. En las actividades, se han incluido enlaces a la página web de la ONU, la UNESCO, el Museo Reina Sofía, el Museo de la Seda, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando o Museo del Prado (como acabamos de ver); la Cruz Roja, el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios, el Registro civil de Cádiz, Paradores de Turismo, la Dirección General de Tráfico o el Mercado Barceló (Madrid). Asimismo, en ocasiones, el aprendiz debe realizar búsquedas en internet, como, por ejemplo, en la **actividad 7**, de la sección 9.2. Salud: servicios y centros de asistencia sanitaria, de la unidad 9. Salud, higiene y servicios (A1-A2), para determinar quién es médico y quién, enfermero; sin olvidar la consulta al diccionario, que se plantea en los enunciados de algunas actividades (véase, por ejemplo, la **actividad 1**, de la sección 8.4. Decoración de la casa, de la unidad 8. Vivienda, B1-B2) y en la retroalimentación (p. ej., en la **actividad 1**, de la sección 3.1. Dieta y nutrición, de la unidad 3. Alimentación, A1-A2). En concreto, se recomiendan los diccionarios de las editoriales Larousse (**diccionarios.com**) y Santillana (**El País-Santillana**), y siempre se incluye el enlace directo para facilitar la consulta.

Actividad 6. Mira el vídeo y lee el texto que aparece en la página web del [museo del Prado](#). Con la información que obtengas, responde a la pregunta usando una expresión de las actividades anteriores. Graba tu respuesta.



0:00 / 0:41

¿Cómo está considerado el cuadro *Las meninas* de Velázquez?



MODELO



Figura 11. **Actividad 6** de la sección 10.1. Disciplinas y cualidades artísticas, de la unidad 10. Actividades artísticas (C1-C2)

En numerosas actividades, como la anterior, se incluye la Cultura con mayúscula: como *input* se proponen fragmentos de textos literarios, películas, canciones, vídeos o audios sobre actividades artísticas, la historia o geografía de un país hispánico, etc. Por otro lado, la «cultura (a secas)» se manifiesta en actividades que reflejan comportamientos ritualizados como los saludos entre familiares, compañeros de trabajo, amigos, etc.; los alimentos que se consumen en determinado momento del día o la preparación de platos típicos; la forma en que se venden productos como, por ejemplo, los huevos, el arroz, el atún, las galletas o el aceite (véase la **actividad 8** de la sección 3.3. Alimentos, de la unidad 3. Alimentación, A1-A2). La riqueza de los materiales posibilita su explotación más allá de la mecánica necesaria para completar la actividad propuesta. Por ejemplo, a partir de la imagen del desayuno incluida en la **actividad 1**, de la sección 3.1. Dieta y nutrición, de la unidad 3. Alimentación (A1-A2), se podría indagar sobre las diferencias entre los alimentos que se consumen, en diferentes lugares, en el desayuno y en la comida del mediodía o la cena; sobre el número de veces que se come, la cantidad, los horarios y el tiempo que se emplea; el orden de los platos y los alimentos que se toman en cada uno, etc.

Sin pretender convertir al aprendiz en un dialectólogo, se propone alguna actividad de comprensión y expresión escritas sobre las variedades del español, consultando (de forma pautada) el buscador de geosínónimos **GEOLEXI**, como en la **actividad 9**, de la sección 6.1. Ocio: tiempo libre, espectáculos, deportes y juegos, en la que se trabaja con los geosínónimos *piscina*, *pileta* y *alberca* (véase la figura 12).



Actividad 9. En las siguientes actividades vamos a trabajar con la herramienta digital [Geolexi](#). Lee el texto, mira la imagen y sigue las indicaciones.

Geolexi es una herramienta digital que sirve para saber qué palabras se usan en cada país para referirse a un mismo concepto, y cuáles se emplean en todos los países hispánicos. Se clasifican por colores: las palabras utilizadas en todo el mundo hispánico (*panhispanismos*) aparecen en color rojo; las que se usan en países hispanoamericanos, pero no en España (*americanismos*), en color azul; las palabras que se emplean solamente en España (*españolismos*), en color verde; y las demás palabras aparecen con el fondo blanco.



a) La palabra *piscina*, que conoces de las actividades anteriores, es un panhispanismo, se utiliza en todos los países hispánicos, pero hay países de Hispanoamérica en los que también se usan otras palabras para referirse a lo mismo. Accede a la página web de [Geolexi](#), ve al «Buscador por palabras» y selecciona «Búsqueda léxica». Escribe *piscina* en el buscador y mira al final de la página, en la parte de abajo: ahí aparecen dos americanismos, dos palabras que se utilizan en algunos países hispanoamericanos, y que significan lo mismo que *piscina*. ¿Qué palabras son? Escríbelas.

b) En la parte de abajo de la página de la palabra *piscina* en [Geolexi](#), haz clic en los círculos de color azul de las palabras *pileta* y *alberca* para saber en qué países se utilizan.

¿Cuál de esas palabras se usa en Venezuela?

¿Cuál de esas palabras se utiliza en Argentina?

[COMPROBAR](#)

[SOLUCIÓN](#)



Figura 12. **Actividad 9** de la sección 6.1. Ocio: tiempo libre, espectáculos, deportes y juegos, de la unidad 6. Ocio, viajes y naturaleza (A1-A2)

La mediación se pone en práctica, por ejemplo, en la **actividad 9**, de la sección 9.1. Salud: enfermedades, síntomas, heridas y traumatismos (véase la figura 13), en la que el aprendiz debe ayudar a su profesora de español, que no domina la lengua del país, para entender qué le ha pasado a su hijo; es decir, actúa como intermediario entre dos hablantes de diferentes lenguas. Para ello, se supone que habla con el médico por teléfono y, fijándose en las imágenes, debe explicarle a la profesora oralmente lo sucedido.

Usa y aprende

Actividad 9. Estudias español en tu país. Isabel, tu profesora, es española y vive allí con su marido y su hijo pequeño. Durante la pausa de una clase, viene a buscarte para que la ayudes: la han llamado del hospital porque su hijo ha tenido un pequeño accidente. Te pide que hables por teléfono con el médico, pues ella aún no domina bien el idioma y, además, está muy nerviosa. Fíjate en las fotos y cuéntale qué le ha pasado al niño. Graba tu respuesta.

Puedes organizar la información así:

Isabel, el médico dice que tu hijo está en el hospital porque... y...

La enfermera... y después...

Pero, tranquila,...

MODELO

Figura 13. **Actividad 9** de la sección 9.1. Salud: enfermedades, síntomas, heridas y traumatismos, de la unidad 9. Salud, higiene y servicios (B1-B2)

Por último, se han incluido actividades lúdicas con el fin de rebajar la carga cognitiva que requieren otras tareas, al tiempo que se promueven nuevas exposiciones a las unidades léxicas que ayudan a consolidar el aprendizaje y se fomenta la motivación gracias a la resolución de retos: *memory* (véase la figura 7), sopas de letras (p. ej., en la **actividad 4**, de la sección 4.1. Sistema educativo y centros e instituciones, de la unidad 4. Educación, ciencia y tecnología, A1-A2), ahorcados (p. ej., en la **actividad 2**, de la sección 8.1. Compra, alquiler y ocupación, del tema 8. Vivienda, A1-A2); palabras encriptadas u ocultas en series de letras (p. ej., en la **actividad 1**, de la sección 1.7. Sensaciones y percepciones físicas, de la unidad 1. Individuo: dimensión física, B1-B2, y en la **actividad 1**, de la sección 10.3. Arquitectura y escultura, de la unidad 10. Actividades artísticas, B1-B2); crucigramas (p. ej., en la actividad 4, de la sección 4.2. Contexto educativo, de la **unidad 4**. Educación, ciencia y tecnología (C1-C2); palabras intrusas que hay que descubrir (véase la figura 14), etc.

Actividad 8. Encuentra el intruso. Señala la palabra que **no** pertenece a la serie.

(Reconoce y aprende)

esqueleto costilla hueso **barriga** columna

codo muñeca corazón **lumbre** o

pecho uña cintura barriga hombro

pestaña articulación frente barbillia ceja

cuello mano dedo pie uña

pelo nervio cana pestaña ceja

COMPROBAR **SOLUCIÓN**

En algunos países de Hispanoamérica, se utilizan también las palabras *guata* y *pipa*. En Geolexi encontrarás más información y ejemplos.

Figura 14. **Actividad 8** de la sección 1.1. Partes del cuerpo, de la unidad 1. Individuo: dimensión física (B1-B2)

«El recurso ofrece retroalimentación inmediata con el fin de que se pueda también destinar al autoaprendizaje y trabajar el vocabulario de manera autónoma sin perder la motivación.»

En la **actividad 8**, de la sección 1.1. Partes del cuerpo, en la que hay que señalar las partes del cuerpo que no pertenecen a las series, además, se aprovecha para incluir en notas información sobre las diferentes variantes diajóticas de las palabras *barriga* (*guata* y *pipa*) y *pelo* (*cabello*), y, para ampliar la información, se remite a GEOLEXI con un enlace directo.

Retroalimentación, soluciones y modelos

Si bien el recurso se puede explotar en el aula bajo la supervisión del docente, ofrece retroalimentación inmediata, soluciones en las preguntas de respuesta única y modelos cuando la respuesta es más libre, con el fin de que se pueda también destinar al autoaprendizaje y trabajar el vocabulario de manera autónoma sin perder la motivación.

Las actividades de respuesta única incluyen dos botones: «Comprobar» y «Solución» (véanse las figuras 7, 9, 10, 12 y 14). Al pulsar el primero, se ofrece la retroalimentación: bien sea información sobre el acierto o error,² una llamada de atención sobre los errores ortográficos (aparece el texto: «Fíjate bien en cómo se escribe»; un mensaje sencillo, directo, sin metalenguaje, adecuado para cualquier nivel de dominio) (véase la figura 15) o pistas para resolver las actividades, como, por ejemplo, el número de ítems que se deben seleccionar, o la importancia de la concordancia o de la conjugación de los verbos.

² La indicación de respuesta correcta o incorrecta aparece con el código de color: verde si es correcta y rojo si es incorrecta; con el icono: marca de verificación (correcta) y aspa (incorrecta); y, al pasar el ratón por la respuesta, aparece el texto «correcta» o «incorrecta».

Las respuestas se pueden modificar cuantas veces sean necesarias e, igualmente, después se puede pulsar de nuevo el botón «Comprobar». Finalmente, al pulsar «Solución», aparece la respuesta y, si se desea realizar de nuevo la actividad, basta con pulsar el botón «Reiniciar» (véase la figura 15).

The screenshot shows a game interface with two yellow speech bubbles. The first bubble contains a message from Pedro: "Manuel, Pilar se ha hecho una herida en la mano con un cuchillo y mientras trabajaba en el huerto. ¿Puedes traerme un vendaje?" (Manuel, Pilar has hurt her hand with a knife while working in the garden. Can you bring me a bandage?). The second bubble contains a message from Pilar: "Manuel, ayer que trajiste que te trajiste de la mañana. X de Pedro. Tienes que llegar al huerto a las 9 de la mañana." (Manuel, you brought me coffee yesterday. X from Pedro. You have to get to the garden at 9 AM). Below the bubbles is a note: "Almorzó: Lee de nuevo la nota de Pedro y Pilar bien en los párrafos del menú". At the bottom are buttons for 'CONTINUAR' (Continue), 'REGRESAR' (Return), and 'SALIR' (Exit).

Figura 15. Retroalimentación y solución de la **actividad 6** de la sección 5.1. Profesiones y lugares y herramientas de trabajo, de la unidad 5. Trabajo, economía e industria (B1-B2)

Por otro lado, en las actividades de respuesta más o menos abierta, se proporcionan modelos escritos u orales al pulsar el botón «Modelo» (véanse las figuras 8, 11 y 13) para que el aprendiz compare su respuesta y así determine si ha contestado correctamente. Asimismo, se señalan en negrita las palabras y expresiones relacionadas con las que se está practicando; de manera que se centra la atención sobre el vocabulario meta. Por ejemplo, en la **actividad 12**, de la sección 10.3. Arquitectura y escultura (véase la figura 8), aparece este mensaje, seguido de las propuestas de respuesta para cada una de las dos preguntas:

Compara tus respuestas con los modelos que te proponemos.
Las palabras y expresiones relacionadas con la escultura que hemos aprendido en las actividades anteriores están en negrita.

a. No, en el museo también hay **esculturas**. / No, también es un museo de **escultura**.

b. En el vídeo aparecen **esculturas de bronce y de mármol**.

En el caso de la **actividad 9**, de la sección 9.1. Salud: enfermedades, síntomas, heridas y traumatismos (véase la figura 13), en la que hay que responder oralmente, se ofrece un modelo oral de solución y, en el mensaje que aparece, también se resaltan en negrita las palabras y expresiones estudiadas (véase la figura 16).

Compara tu respuesta con el modelo que te proponemos.

Esta respuesta incluye palabras y expresiones relacionadas con enfermedades, heridas y traumatismos que hemos trabajado en actividades anteriores: ***se ha caido, herida, le ha dado puntos, le ha vendado la pierna y tiene una salud de hierro.***

Figura 16. Modelo de solución de la **actividad 9** de la sección 9.1. Salud: enfermedades, síntomas, heridas y traumatismos, de la unidad 9. Salud, higiene y servicios (B1-B2)

«Las actividades se han elaborado a partir de materiales tanto reales como adaptados y de elaboración propia; e incluyen vídeos, imágenes, y textos escritos y orales.»

«Los materiales se han seleccionado buscando la diversidad y la inclusión, desde el punto de vista de las variedades del español y de la pluralidad de sus hablantes, desde su edad hasta sus capacidades.»

Materiales

Las actividades se han elaborado a partir de materiales tanto reales como adaptados y de elaboración propia; e incluyen vídeos, imágenes, y textos escritos y orales. La mayoría de los vídeos procede de YouTube, aunque también se han seleccionado varios de RTVE Play, de DVD e incluso se ha creado alguno. Los vídeos extraídos de originales son pequeños fragmentos, editados y montados de nuevo con las secuencias necesarias para trabajar las unidades léxicas pertinentes y cumplir con el fin didáctico de cada actividad.

Los textos son fragmentos reales unos; otros adaptados y algunos elaborados a partir de fuentes, como, por ejemplo, páginas web, blogs, artículos de investigación y de opinión, reseñas, noticias, textos literarios, cómics, entradas de diccionarios e incluso vídeos. Los audios, por su parte, proceden de podcasts, audiolibros y de vídeos, y algunos también han sido creados. Por último, las imágenes proceden de bancos que las ofrecen de forma gratuita siempre que se citen, como Pexels, Pixabay, Unsplash y Freemages; también de una colección cedida por el Instituto Cervantes y otras son capturas de pantalla de páginas web. Algunas imágenes se han elaborado o editado con programas de diseño y otras son fotografías tomadas a propósito (véase la figura 17).



Figura 17. Fotografías tomadas para las actividades 8 y 11 de la sección 3.3. Alimentos, de la unidad 3. Alimentación (A1-A2)

En la sección de «Bibliografía y fuentes», situada al pie de la página web, además de la bibliografía y los corpus y diccionarios consultados, se detallan las fuentes de todos los textos, vídeos e imágenes incluidos en las actividades. Se cumple de esta manera con los requisitos de los derechos de autor (art. 32.1, RD 1/1996, 12 abril, **Ley de la propiedad intelectual**, «Límite de cita», con fines docentes y de investigación); y también a los docentes les podría interesar localizar algún texto, audio o vídeo completo para ampliar la explotación didáctica.

Los materiales se han seleccionado buscando la diversidad y la inclusión, desde el punto de vista de las variedades del español y de la pluralidad de sus hablantes, desde su edad hasta sus capacidades. Así, por ejemplo, se han empleado fragmentos de películas como *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Pedro Almódovar, 1988) o *La cabina* (Antonio Mercero, 1972), pero también *Tango* (Carlos Saura, 1998) o *Rifkin's Festival* (Woody Allen, 2020), e incluso de animación como *Coco* (Lee Unkrich y Adrián Molina,

2017); cortometrajes como *El limpiaparabrisas* (Alberto Mielgo, 2021); series como *La casa de papel* (Álex Pina, 2017) o *Las chicas del cable* (Ramón Campos, 2017); programas de televisión como *MasterChef* o *Pasapalabra* (de la televisión chilena), y de radio (retransmitidos también por internet) como *El faro de la Cadena Ser*. En este último, la periodista Mara Torres entrevista a Gloria Ramos, primera actriz con discapacidad intelectual nominada al Premio Goya en 2018 por su papel en la película *Campeones* (Javier Fesser, 2018). La entrevista ha sido explotada en la unidad 7. Información y medios de comunicación, en la **actividad 4**, de la sección 7.5. Televisión y radio (A1-A2), y en la **actividad 8**, de la sección 7.4. Prensa escrita (B1-B2). También se han empleado vídeos de canales de YouTube como el del poeta mexicano Luflor Panadero, en la **actividad 12**, de la sección 10.5. Literatura, de la unidad 10. Actividades artísticas (B1-B2); además de debates, documentales, entrevistas, telenovelas, telediarios, reportajes, etc. A modo de ejemplo, véanse los vídeos de la **actividad 10**, de la sección 8.3. Características de la vivienda: tipos y partes, de la unidad 8. Vivienda (C1-C2), sobre las casonas coloniales del centro de Lima (24 Horas) y sobre una hacienda colombiana.

La variedad de los textos escritos se refleja en la tipología y la temática: algunos proceden de obras en prosa de Cervantes, Cela, Cortázar, Esquivel, García Márquez, Martín Gaite, Pardo Bazán, Patricia Suárez o Vázquez Montalbán; en verso, de Bécquer, Rosalía de Castro, Rubén Darío, Miguel Hernández, Lope de Vega, Lorca, Machado, Jorge Manrique, Neruda o Quevedo; de obras de teatro de Calderón de la Barca o Buero Vallejo; y también de algún cómic de Ibáñez. No obstante, la mayoría de los textos no son literarios, sino que provienen o han sido adaptados y elaborados a partir de noticias, páginas web, artículos, etc.

Los audios, por su parte, incluyen canciones de Pablo Alborán, Miguel Ríos, Joaquín Sabina, Manuel Turizo y Marshmello, o Shakira y Alejandro Sanz; también programas de la radio, como el de la **actividad 15**, de la sección 5.7. Industria y energía, de la unidad 5. Trabajo, economía e industria (C1-C2), en el que se entrevista a varios hablantes que residen en comunidades autónomas españolas bilingües; es decir, se registra asimismo la pluralidad de variedades dentro de España.³ Algunos audios se han extraído de vídeos, como el audio de la **actividad 7**, de la sección 5.6. Comercio, entidades y empresas, también de la unidad 5 (B1-B2), que es un fragmento del vídeo «Comercio Exterior: importaciones y exportaciones» de Banco Central de Chile ([YouTube](#) [a partir de 00:45]).

Recursos facilitadores y seguimiento

En «Las palabras del español», se han tenido presentes las dificultades que se les podrían plantear a los aprendices en función de sus características personales o del equipo informático (ordenador, tableta, teléfono móvil, etc.) desde el que trabajan. Así, se proveen recursos facilitadores, como el control de velocidad incorporado en audios y vídeos (véase la figura 18), que permite ralentizar la velocidad de reproducción; la lupa para ampliar las imágenes (véase la figura 19) y ver los detalles, que quizás en una pantalla pequeña no se perciban a simple vista; y el teclado virtual con todas las letras y signos necesarios para escribir en español (véase la figura 20).

³ Véase también el vídeo sobre la educación y el aprendizaje del futuro en la **actividad 11**, de la sección 4.3. Aprendizaje y enseñanza, de la unidad 4. Educación, ciencia y tecnología.



Figura 18. Control de la velocidad de reproducción incluido en audios y vídeos



Figura 19. Lupa para ampliar imágenes



Figura 20. Teclado virtual incluido en las actividades de respuesta escrita

Por otro lado, el recurso incluye la posibilidad de que el aprendiz haga un seguimiento de su actividad, sin necesidad de facilitar información personal ni crear un usuario, siempre que acceda desde el mismo navegador y dispositivo (sin borrar los datos de navegación). Debajo de la cabecera de la página, se encuentra la barra de progreso, que se va complementado a medida que se accede a las diferentes secciones (véase la figura 21). No obstante, las respuestas de las actividades y las correcciones proporcionadas no se almacenan, por lo que, si se vuelve a una sección antes visitada, se puede practicar de nuevo con las actividades realizadas previamente.



Figura 21. Barra de progreso de «*Las palabras del español*»

En el índice, también se indican las secciones a las que se ha accedido () y a las que no (, y la última en la que se ha entrado (). Por ejemplo, en la unidad 1 (véase la figura 22), hemos accedido a las secciones de la 1.1 a la 1.4; y la sección 1.5 es la última que hemos visitado. En cambio, no hemos visitado todavía las secciones de la 1.6 a la 1.8.

Unidad 1. Individuo: dimensión física

- 1.1. Partes del cuerpo
- 1.2. Características físicas
- 1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo
- 1.4. Ciclo de la vida y reproducción
- 1.5. Carácter y personalidad
- 1.6. Sentimientos y estados de ánimo
- 1.7. Sensaciones y percepciones físicas
- 1.8. Modales, comportamiento y valores personales

Figura 22. Iconos que marcan el acceso a las unidades y a las secciones de cada unidad

En la barra superior de navegación, en la sección «¿Cómo funciona?», están recogidos los detalles sobre los recursos facilitadores y el control del seguimiento, además del menú de navegación y la tipología de actividades.

Conclusiones

El recurso digital «Las palabras del español» constituye una herramienta didáctica innovadora, eficaz y actualizada para el desarrollo de la competencia léxica y semántica de los aprendices de EL2. Su diseño responde a criterios pedagógicos rigurosos, tanto en la selección del léxico –basada en criterios de frecuencia, disponibilidad y relevancia, a partir del análisis de las «Nociones específicas» del PCIC– como en la progresión didáctica y la tipología de actividades propuestas, que abarcan todas las destrezas lingüísticas e integran diferentes variedades del español y aspectos socioculturales del mundo hispánico.

El carácter interactivo y gratuito del recurso, así como su organización en torno a los niveles de dominio del MCER y la correspondencia con las «Nociones específicas» del PCIC, lo convierten en una herramienta adaptable a distintos contextos de aprendizaje: ya sea el trabajo autónomo o guiado por el docente, lo cual favorece la flexibilidad metodológica y el aprendizaje personalizado.

Además, la plataforma promueve el aprendizaje significativo del léxico, mediante la exposición repetida, controlada y contextualizada a las unidades léxicas, y tareas que implican diferente carga cognitiva (actividades receptivas y productivas). El empleo de materiales auténticos y otros didácticamente adaptados, junto con la retroalimentación inmediata, las soluciones y los modelos de respuestas, refuerza la motivación del aprendiz y favorece la retención del vocabulario a largo plazo.

En definitiva, «**Las palabras del español**» es un recurso práctico para el aprendizaje del vocabulario que representa una propuesta coherente con los principios del enfoque comunicativo y el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales.

«En definitiva, «**Las palabras del español**» es un recurso práctico para el aprendizaje del vocabulario que representa una propuesta coherente con los principios del enfoque comunicativo y el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales.»

Referencias bibliográficas

- BARALO, M., GENÍS, M. y SANTANA, M. E. (2011-2013). *Vocabulario. Elemental A1-A2. / Medio B1. / Avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm. [Consulta 06/08/2025].
- HERRERA, F. (ed.) (2017). *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión.
- HIGUERAS, M. (2004). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico". En *Carabela. La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, n.º 56, pp. 5-25.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC). Madrid: Biblioteca Nueva. En línea: https://cvc.cervantes.es/ENSENAZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. [Consulta 06/08/2025].
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- MATSUMOTO, J. y SAN MATEO, A. (2025). *Vocabulario en acción: actividades para estudiantes japoneses. Nivel A1-A2* (ボカラリオ : アクティビティで身につくスペイン語基本語彙). Tokio: Sanshusha.
- MEARA, P. (1995). "The importance of an early emphasis on L2 vocabulary". En *The language teacher*, n.º 19 (2), pp. 8-11. En línea: <https://www.lognistics.co.uk/vlibrary/meara1995f.pdf>. [Consulta 06/08/2025].
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- SAN MATEO, A. y ANDIÓN, M. A. (2019). "Eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en español LE/L2: la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones". En *Verba hispanica*, n.º 27, pp. 209-229. En línea: <https://journals.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/8960/8803>. [Consulta 06/08/2025].

La canción es un arma cargada de poesía. Intermedialidad y transmedialidad en la canción de autor española contemporánea



Jose Rafael Ramos Barranco

→ Maître de Conférences Université Gustave Eiffel
– LISAA-EMHIS
jose-rafael.ramos-barranco@univ-eiffel.fr

Resumen

El nacimiento de la canción de autor española no puede entenderse sin la recuperación de una cultura popular en el contexto de lucha antifranquista. Si bien el género se constituye a través de creaciones originales de los «cantautores», no se puede obviar la influencia/transferencia de la poesía contemporánea sobre numerosas canciones de estos artistas. Muchos de los símbolos de la canción de autor se encuentran en los poetas prohibidos por el régimen. Sin embargo, la canción de autor siguió existiendo tras el franquismo y todavía hoy es un género que sigue teniendo escuela. ¿Siguieron siendo los modelos durante la democracia esos mismos poetas prohibidos? ¿De qué manera se renueva el género tras la difuminación del componente reivindicativo? ¿La poesía siguió siendo un arma verbal musicalizada? Y en ese caso, ¿qué es entonces la canción de autor? Estas cuestiones sobre los límites de ambos géneros nos llevan a reflexionar sobre su propia existencia y la manera en la que ambos géneros han evolucionado desde la aparición de la canción de autor española.



Palabras clave

Canción de autor, industria discográfica, libertad, intermedialidad, transmedialidad

Introducción

El hermetismo de las fronteras culturales que la España franquista había instaurado con el resto de países occidentales se fisura con los acuerdos económicos firmados con Estados Unidos en 1953 y, ya a finales de los cincuenta, las canciones y las películas extranjeras son una realidad dentro del panorama cultural español. A pesar de esta realidad sociocultural, el discurso del régimen con respecto a lo que representa lo español no evoluciona y se sigue apostando por la Copla como el referente musical de la canción española. Ahora bien, esas canciones que habían sido la banda sonora de la España de los cuarenta y los cincuenta no concuerdan con muchas de las inquietudes de la juventud española de los sesenta y los setenta que se ha abierto a los ritmos extranjeros. Numerosos serán los artistas que imiten esos ritmos (rock & roll, pop, canción de autor francesa, folk, canción melódica italiana y francesa...). En medio de estos cambios en los gustos musicales, Paco Ibáñez musicaliza en 1956 el poema de Luis de Góngora "La más bella niña", que ha sido considerado por los estudiosos de la canción de autor como la primera composición de la canción de autor española. Sin embargo, este artista, muy vinculado con el exilio español en Francia, realizará la composición musical de numerosos poetas de la literatura española de diferentes épocas, pero no aportará letras nuevas que enriquezcan este género musical. Por eso, podemos considerar que el grupo primigenio de la canción de autor española es Els Setge Jutges y la Nova Cançó catalana. El artículo de Lluís Serrahima que apareció en la revista Germinabit en 1959 "Ens calen cançons d'ara" puede considerarse un manifiesto de esa juventud que necesitaba encontrar una voz propia dentro de una cultura española limitada por los preceptos franquistas. Tras este grupo iniciático aparecieron otros desde mediados de los sesenta: Ez Dok Amairu, Voces Ceibes, Canción del Pueblo o Manifiesto Canción del Sur. Todos estos movimientos socioculturales tuvieron una corta duración puesto que a partir de finales de los sesenta y principios de los setenta se dispersaron con la ayuda de la industria discográfica dentro del panorama artístico nacional con carreras en solitario.

«Se adopta un posicionamiento ideológico que va al encuentro del poder establecido y busca subvertirlo.»

Los objetivos primigenios de estos pioneros de la canción de autor española fueron: la recuperación de la cultura popular reprimida por el franquismo, es decir, los poemas de los poetas que habían sido proscritos por el régimen, así como las canciones populares en las distintas lenguas que se hablan en España y que no entraban en los cánones estéticos y/o morales, decretados por las instituciones franquistas; y proponer una canción popular comprometida con la España de su tiempo. Para ello, se adopta un posicionamiento ideológico que va al encuentro del poder establecido y busca subvertirlo. La propuesta artística de estos primeros cantautores es contracultural¹ porque su principal objetivo es sustituir la cultura dominante de ese momento, es decir, la cultura del nacionalcatolicismo. Sin embargo, esta afirmación merece ser matizada puesto que desde la segunda mitad del siglo XX asistimos a una permeabilidad de las fronteras tanto físicas como imaginadas y el presente sería líquido². La propia dictadura franquista al aplicar los principios capitalistas del libre mercado y permitir la incursión de lo que hoy se llamaría el poder blando o *soft power* estadounidense sería un

¹ Terminología de la escuela de Birmingham.

² Terminología de Zygmunt Bauman.

ejemplo claro de cómo esas fronteras se difuminan. En este sentido, ocurre algo parecido con los cantautores que en su lucha contra la falta de libertad del régimen entran a formar parte del mercado discográfico nacional que empieza a estar controlado por las grandes multinacionales de la industria. Esta situación permite, por ejemplo, que Joan Manuel Serrat alcance los primeros puestos de ventas con su disco *Dedicado a Antonio Machado, poeta* en 1968 y repita en 1972 con un disco titulado *Miguel Hernández*. Ambos poetas estaban vetados y habían sufrido la represión franquista: el primero muere al cruzar la frontera francesa huyendo del ejército sublevado y el segundo muere en las cárceles franquistas al inicio de la dictadura. Tanto Joan Manuel Serrat como estos dos discos tuvieron una gran acogida en la España de finales de los sesenta y principios de los setenta y no fueron censurados, hasta el punto de que Joan Manuel Serrat estuvo entre los tres artistas nacionales más populares desde 1969 hasta mediados de la década de los setenta.

La banda sonora de la España del tardofranquismo es mucho más compleja que la propuesta oficial del régimen y no se escucharía únicamente en español ni al ritmo de la Copla. Y esa banda sonora³ que se adapta a la evolución sociocultural del país nos permite, a través de canciones, fijar un tiempo preciso⁴ y comprender las inquietudes de una sociedad española que veía sus modelos en las democracias occidentales, alejándose de la rigidez y las prohibiciones del régimen. Sin embargo, tras la llegada de la democracia a finales de los setenta y con la crisis del disco a principios del siglo XXI, la canción de autor, que ha seguido formando parte de la historia de la canción española, ha padecido y ha tenido que adaptarse a nuevas situaciones socioeconómicas y socioculturales que han provocado nuevas permeabilidades a pesar de un discurso mitificado de una canción de autor vinculada principalmente con la lucha por la libertad y contra las injusticias sociales. Ante estas situaciones, veremos de qué manera ha evolucionado la canción de autor española desde su origen hasta la actualidad. Para ello, en primer lugar, analizaremos la canción de autor bajo la censura franquista. Después, estudiaremos a los cantautores en democracia. Finalmente, abordaremos la canción frente a los desafíos de la era digital.

Canción de autor: una canción bajo sospecha

La canción de autor española está influenciada por la *chanson d'auteur* francesa y por el folk norteamericano. Al igual que estos géneros, se nutre del abono de la cultura popular y de la reivindicación social. Las canciones de los cantautores, como las de todos los artistas nacionales e internacionales, tenían que pasar por la censura,⁵ lo que limitaba la libertad creadora y reducía el campo de acción de estos artistas a la moral del régimen e impedía una crítica directa a la dictadura. En cuanto a los conciertos, los cantautores no

³ Enfoque similar al de Louis-Jean Calvet, *Chansons: La bande son de notre histoire*.

⁴ Terminología de Stéphane Hirschi.

⁵ La discográfica del artista enviaba por triplicado las canciones que iban a aparecer en el disco y si era otra lengua que el español, su traducción. El servicio de censura analizaba las letras, respondía autorizando o no la edición del disco e indicaba las partes de las canciones que tenían que ser modificadas o suprimidas. Si los censores proponían cambios, la discográfica tenía que volver a presentar esas canciones modificadas ante la censura. Además de este proceso, las canciones podían ser declaradas radiales o no radiales. Esto limitaba su impacto en el mercado nacional y permitía un control sobre lo que se escuchaba en las ondas.

tenían mayor libertad porque las canciones de los artistas que actuaban en una ciudad debían ser autorizadas por el gobernador civil y la presencia de miembros de las fuerzas del orden era habitual en cada actuación. De hecho, artistas como Elisa Serna vieron interrumpidos sus recitales y terminaron la noche en comisaría por no respetar las limitaciones impuestas por el gobernador civil en las letras de las canciones o por criticar abiertamente al régimen e incitar a la insurrección.

Algo paradójico en esta interacción entre los cantautores y las instituciones franquistas (dejando de lado los conciertos clandestinos en colegios mayores, salones parroquiales) es que la oposición al régimen se realizaba a través de los propios canales que la dictadura permitía para el resto de artistas. Y si bien muchos cantautores vieron cómo sus canciones eran censuradas para la grabación o para ser escuchadas en la radio, otros pudieron lanzar sus carreras y convertirse en figuras representativas de la canción española de esas dos décadas, haciendo sombra a los artistas de la Copla que habían perdido casi por completo su lugar entre la juventud.

Cuando se habla de la canción de autor como canción protesta hay que tener en cuenta que el noventa por ciento de las canciones de los cantautores o de otros artistas evocan la temática amorosa y solo una pequeña parte aborda cuestiones sociopolíticas y/o socioculturales. Esto no implica que cantautores como Raimon no realizaran auténticos recitales políticos como el del 18 de mayo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Madrid, que conllevó la prohibición y la censura del artista en la ciudad hasta la muerte de Franco. Sin embargo, la mayoría de los conciertos de Joan Manuel Serrat, Luis Eduardo Aute e incluso Víctor Manuel se realizaban sin mayores complicaciones y estos artistas actuaban en los mismos recintos que los artistas de éxito de la España de este periodo.

No cabe duda de que los cantautores se posicionan contra el franquismo, aunque trabajen dentro del sistema y adopten la economía capitalista que el propio régimen había aceptado. Algunos de estos artistas ven en las democracias occidentales una manera de escapar de las limitaciones de la España franquista. Francia será una puerta abierta para artistas como Raimon y Lluís Llach que actúan en L'Olympia. Graban incluso discos en directo en este local, lo que permite darle mayor eco y que el simbolismo cobre más fuerza. Estos artistas eran recibidos mayoritariamente por exiliados españoles y de las dictaduras latinoamericanas que también tenían sus artistas actuando por tierras francesas durante esos años. En España, las noticias de esos conciertos aparecían en medios que se distanciaban del régimen como las revistas culturales *Triunfo* y *Cuadernos para el diálogo*. Los artículos celebraban el éxito de estos artistas nacionales allende los Pirineos y dejaban entrever las limitaciones tanto represivas como culturales de la dictadura.

Desde finales de los sesenta, la tensión social va en aumento y una prueba de ello serán los varios estados de excepción que aplicará el régimen para intentar controlar cualquier desbordamiento. Raimon y Lluís Llach ven casi todos sus conciertos censurados por los distintos gobernadores civiles y no podrán actuar en España hasta casi el final de la dictadura. Joan Manuel Serrat tendrá que quedarse en México en 1975 por unas declaraciones contra el régimen y volverá en 1976 cuando el cadáver del dictador empezaba ya a enfriarse. A pesar de estas realidades para algunos cantautores, sus canciones más comprometidas no llegaban a las masas y muchas de ellas se cantaron más tras la muerte del dictador.

«No cabe duda de que los cantautores se posicionan contra el franquismo.»

Nadie puede cuestionar el valor simbólico de *L'Estaca y Campanades a mort* de Lluís Llach, de *Al vent y Diguem no!* de Raimon, del *Canto a la libertad* de José Antonio Labordeta, de *Al alba* de Luis Eduardo Aute o *A cántaros* de Pablo Guerrero. No obstante, la mayoría de esas canciones no llegó a estar en los primeros puestos de la lista de éxitos en España desde su aparición hasta el final del proceso transicional. Esto no implica que otras cantautoras que se acercaban más a la canción a través del género melódico o pop llevaran a los primeros puestos de las listas de éxitos nacionales temáticas que rompían con los preceptos morales y culturales del franquismo. Es el caso de Mari Trini en 1971 con *Yo no soy esa* y de Cecilia en 1975 con *Un ramito de violetas*. La primera se define por oposición al papel de la mujer durante el franquismo y la segunda muestra la realidad de muchas mujeres frente a un matrimonio infeliz. Ambas canciones pasaron la censura y tuvieron gran repercusión entre la juventud española de los setenta. Cada vez más, dentro del estudio de la canción de autor se empieza a abrir el abanico hacia artistas que, si bien sus canciones no eran aclamadas por las masas en las manifestaciones sociales de la década de los setenta, mostraban una sensibilidad diferente y aportaban una realidad que distorsionaba el discurso oficial.

La vuelta de Raimon a Madrid para realizar 4 conciertos en febrero de 1976 podría haber sido el reflejo de una nueva España que se iba a construir tras la muerte del dictador puesto que la mayoría de los representantes del antifranquismo ocupaba las primeras filas frente al escenario. Sin embargo, solo se realizó el recital del día 5 de febrero y los tres posteriores fueron anulados por el gobierno civil demostrando una vez más que la dictadura no estaba muerta. Ese mismo año, apareció una canción que se convertiría en la banda sonora de la Transición a la democracia y que, finalmente, edulcoraría un proceso que fue bastante sangriento y con el que no se llegó a la ruptura completa con la dictadura anterior. La canción es *Libertad sin ira* de Jarcha que se utilizó para la presentación del periódico *Diario 16* y que terminó siendo un himno no oficial de esa etapa crucial de la España del último cuarto del siglo XX. Esta siguió formando parte del imaginario colectivo nacional y reapareció resignificándose en las manifestaciones masivas contra los asesinatos de ETA a finales de los noventa.

Durante el proceso transicional, se alcanzaron la mayor cantidad de discos de cantautores en el mercado español, pero la inmensa mayoría no llegaría a las listas de ventas de discos nacionales y su presencia entre el público de masas es casi anecdótica. De hecho, una vez que la democracia se va instalando en España, los cantautores más comprometidos y con canciones subversivas dejarán de interesar a la industria discográfica e irán desapareciendo de la escena pública, manteniéndose muchos de ellos en circuitos alternativos de música en directo y sin proyección dentro de las discográficas. La censura política desaparece casi por completo pero la censura económica se impone como nueva línea de corte entre lo aceptable y lo rechazable.

Canciones en democracia: una industria discográfica

Algunos cantautores como Luis Pastor y periodistas estudiosos de la canción como Fernando González Lucini suelen atribuir la pérdida de espacios públicos para los cantautores más comprometidos a una traición por parte tanto de la industria discográfica como (y sobre todo) de los políticos antifranquistas que, una vez en las instituciones, dejaron de interesarse por estos artistas que habían servido de altavoz a sus proclamas políticas. Esto puede tenerse en cuenta, pero debe matizarse porque el principal problema de estos artistas fue su falta de conexión con la juventud que había abrazado otros géneros musicales como el pop, el rock, el punk, el heavy... Ante esta realidad, la industria discográfica se gira hacia este mercado juvenil que se ha convertido en la principal fuente de ingreso de las discográficas.

«Todos estos elementos muestran la intermedialidad que se lleva a cabo entre distintas artes y que convergen en ese espectáculo total en el que se ha convertido el universo de las canciones.»

Por un lado, los cantautores que habían alcanzado el éxito en las décadas de los sesenta y de los setenta y que cuentan con un público de masas se mantienen durante las décadas posteriores sin mayores problemas. De hecho, siguen realizando macroconciertos y giras multitudinarias como las de Serrat y Víctor Manuel. Por otro lado, los cantautores que inician sus carreras a principios de los ochenta y que todavía no cuentan con un público de masas ya no apuestan por la canción de autor de guitarra y voz, sino que optan por una estética pop-rock y, como hiciera Bob Dylan en 1965, enchufan sus guitarras a los amplificadores. Estamos ante un cantautor que ya no transmite únicamente un mensaje a través de sus canciones, sino que incluye toda una puesta en escena que acompaña y refuerza el significado de las canciones. Joaquín Sabina es el mejor representante de lo que acabamos de exponer y en su gira '19 días y 500 noches' de 1999 incluso reproduce sobre el escenario una estación de tren para interpretar *Yo me bajo en Atocha*. La canción se ha convertido en un arte total en el que, además de la encarnación de la música y la letra, se le ha añadido la teatralidad, la iluminación y los decorados sobre el escenario, el diseño plástico en las portadas de los discos y el videoclip como entidad (aunque empezara siendo un instrumento publicitario) visual de sentido que nutre y aporta profundidad al mensaje de la canción. Todos estos elementos muestran la intermedialidad que se lleva a cabo entre distintas artes y que convergen en ese espectáculo total en el que se ha convertido el universo de las canciones. Evidentemente, las discográficas y las productoras de eventos ponen al servicio del artista estos elementos siempre y cuando los beneficios que se generen sean mayores que el dinero invertido en estos espectáculos o grabaciones visuales. Por lo tanto, el primer objetivo de estas estrategias comerciales era atraer al público de masas y eran las multinacionales del disco las que poseían mayores medios para poder llevar a cabo estos proyectos. Los cantautores que llegan al mercado nacional a mediados de la década de los noventa ya se benefician de estas prácticas empresariales. Javier Álvarez graba un videoclip de la canción *Sunset Boulevard* en 1996 para su segundo álbum con EMI.

El peso de la industria discográfica va a regular las canciones que llegan al público de masas convirtiéndose así en el epicentro de este arte que va a estar regulado por los intereses económicos. Esta generalidad se puede matizar con las apariciones de escenas contraculturales que se resisten a formar parte de este engranaje pero que no repercuten de manera evidente sobre el imaginario colectivo nacional y no se consolidan, en su mayoría, a largo plazo. Por eso, los aspirantes a artistas de las dos últimas décadas del siglo XX intentan ser descubiertos por cazatalentos mientras tocan en pequeños locales de música en directo o graban maquetas para presentárselas a los productores artísticos de las distintas discográficas nacionales e internacionales para que estos apuesten por su talento. Dentro de la canción de autor, Joaquín Sabina será el cantautor de los años ochenta y noventa que alcance mayor éxito y que se reúna con los cantautores consagrados de las dos décadas anteriores. Las canciones de este artista se centran mayoritariamente en la cotidaneidad urbana donde la noche y el vicio juegan un papel central.

Podría pensarse que el compromiso político desaparece entre los hilos del mercado discográfico, pero serán las propias discográficas las que apuesten por cantautores comprometidos desde la segunda mitad de la década de los noventa. Quizá la figura más representativa sea Ismael Serrano quien, en 1996, añora en la canción *Papa cuéntame otra vez*⁶ las luchas que se libraron por la democracia y critica la pasividad de la sociedad veinte años después; y, en 1998, dedica una canción a los olvidados de la Guerra Civil en *Al bando vencido*.⁷ Y este compromiso político ha sido un baluarte que ha recorrido su carrera tanto en las entrevistas que le realizaban como en sus trabajos discográficos. En 2014, graba el videoclip/canción *La llamada*⁸ en el que aborda la cuestión del corralito argentino, pero que tiene un fuerte eco en España por la situación socioeconómica del país tras la crisis económica de 2008. Y en 2025 colabora con Guada en la canción/videoclip *Historia compartida*⁹ que aborda la cuestión de la memoria histórica en España insistiendo sobre la necesidad de esa segunda ley de Memoria Democrática que se había aprobado unos meses antes.



⁶ Ismael Serrano, *Atrapados en azul*, Universal, Madrid, 1996.

⁷ Ismael Serrano, *La memoria de los peces*, 1998.

⁸ Ismael Serrano, *La llamada*, 2014. Consultado el 29/08/2025 en <https://www.youtube.com/watch?v=QVr7hnAeII0>.

⁹ Guada e Ismael Serrano, *Historia compartida*, 2025. Consultado el 29/08/2025 en https://www.youtube.com/watch?v=mb_EzgoIHug.

La canción de autor ha pasado de una colaboración con la industria discográfica y la oposición antifranquista, donde la prioridad de la acción se concentraba en la transmisión del mensaje libertador, a una interdependencia construida sobre los intereses económicos y en la que lo artístico queda supeditado a la capacidad de atracción del cantautor para que la inversión se convierta en algo rentable. Sin embargo, a pesar de este condicionante económico, los conciertos y los videoclips de los cantautores van a ir ganando en complejidad y la intermedialidad se va a instalar como un elemento fundamental de la creación artística que se desarrolla todavía más con la llegada del nuevo milenio.

La canción de autor en la era digital

El modelo económico de la industria discográfica se mantiene desde la década de los cincuenta hasta el año 2001 a pesar de haber pasado por tres formatos físicos diferentes como son los discos de vinilo, las cassetes y los discos compactos (Compact Disc). Con el cambio de milenio se produjo una crisis de la industria discográfica con la aparición de los formatos digitales y un aumento del consumo de música a través de plataformas musicales, primero piratas y luego legales. La implantación de estas prácticas económicas y de consumo conllevó todo un periodo de adaptación de la industria discográfica sin que esta reestructuración supusiera la desaparición de las grandes discográficas que, en lugar de perder partes de mercado, han conseguido alcanzar hoy mayores beneficios que los que se obtenían al final del siglo pasado. Si simplificamos la función de las discográficas en la actualidad, su trabajo se resume a la publicidad y difusión de los trabajos discográficos que ya han sido creados y editados por los artistas indistintamente del género al que pertenezcan. Incluso los intérpretes construyen su proyecto discográfico y graban las canciones para luego firmar el contrato de difusión y publicidad con la discográfica.

Las nuevas tecnologías han permitido que el trabajo que antes se hacía con técnicos de sonido y de maquetación en un estudio de grabación se haga en cualquier lugar cerrado a los ruidos exteriores en el que haya un ordenador, un micrófono y una serie de programas que reproduzcan las cualidades de una mesa de grabación con diferentes pistas para introducir los distintos instrumentos y voces. Los cantautores pueden no solo crear la letra y la música sino dirigir todos los arreglos de cada una de las canciones, realizar el videoclip para que circule en plataformas como YouTube y vender el producto artístico directamente a plataformas como Spotify. Y los derechos de autor no se cobrarían por la venta de discos en formato digital sino por el número de reproducciones de cada una de las canciones de esos discos. Este nuevo acceso a las canciones también ha modificado la manera en que la música se consume. Hemos dejado atrás un consumo individual o colectivo que requería la compra del formato físico, su inserción en un reproductor de música y cuya limitación estaba en las capacidades económicas para adquirir los distintos álbumes que aparecían cada año de nuestros artistas favoritos. Por el contrario, en la actualidad, podemos escuchar a cualquier artista y casi cualquier canción que forme parte de los catálogos de las distintas plataformas pagando una cantidad mensual o asumiendo el consumo de anuncios para poder escuchar música de manera gratuita y legal. A finales del siglo XX, la compra de un álbum implicaba que el género y las canciones del artista nos gustaban tanto que llegábamos a conocer las letras de memoria.

Hoy en día, ya no se consumen los álbumes de la misma manera; el consumidor accede a listas de canciones predeterminadas donde se alternan artistas por períodos, géneros musicales o similitudes temáticas sin que haya una coherencia artística de una obra acabada. Es decir, que el producto se construye con canciones aisladas que pertenecen a otros álbumes, otros artistas y diversos años.

La coherencia artística se construye de otra manera y esto provoca que en algunos casos aparezca lo transmedial cuando el mensaje de una canción cambia y/o se resignifica alejándose de la intención primigenia del creador. Una anécdota interesante de esto se produjo durante los debates de investidura del presidente Pedro Sánchez tras las elecciones generales del 23 de julio de 2023¹⁰. El presidente citó para cerrar su discurso el verso de Antonio Machado: "Hoy es siempre todavía" para apoyar la ley de amnistía que concierne al independentismo catalán. Alberto Núñez Feijóo, líder del PP, acusó al presidente de mentir por no citar el verso completo del poeta y añadió: "Hoy es siempre todavía. Toda la vida es ahora. / Y ahora, ahora es el momento de cumplir las promesas que nos hicimos". Sin embargo, esta cita del líder de la oposición no es de Antonio Machado, sino que es la introducción a la canción *Ahora* que hace el cantautor Ismael Serrano en su disco grabado en directo *Principio de incertidumbre*¹¹ en 2003. El uso de este verso por parte del presidente busca el talante conciliador y republicano del poeta para convertirse en la réplica de Feijóo en una imagen opuesta a la ideología del poeta puesto que el añadido de Ismael Serrano es para una canción de amor en la que el verso se integra para poner de relieve el paso del tiempo en la voz poética. Se produce una convergencia cultural que viene dada por la búsqueda en el navegador de internet que propone la introducción de la canción de Ismael Serrano como un poema de Antonio Machado. Esta transmedialidad no siempre tiene que ser negativa ni tiene que perjudicar a la obra artística en sí. La canción *Yo me bajo en Atocha* de Joaquín Sabina –que es una declaración de amor a Madrid por parte del cantautor jienense– se ha resignificado y se ha convertido en un símbolo musical de los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004, hasta el punto de que Radio Televisión Española retransmitió el 11 de marzo de 2024 en el Homenaje a las víctimas del 11-M¹² un videoclip dirigido por Fernando León de Aranoa que tenía como protagonistas a Leiva, a Travis Birds y a la estación de trenes de Atocha. Además de la resignificación de la canción asistimos a la intermedialidad porque tanto la imagen como la música y la letra construyen ese recogimiento y esa emoción ante la masacre que se produjo veinte años atrás en ese lugar. Es como una oda visual y sonora.

La interrelación entre la poesía y la canción parece evidente porque las letras de las canciones buscan, además de entrar en el ritmo, unos sonidos y unas imágenes que podrían encontrarse en la poesía. Numerosos han sido los cantautores que han musicalizado poemas de poetas de todas las épocas para transmitir en sus canciones un mensaje que consideraban todavía vivo o para reactualizarlo a la cotidianidad o la literariedad contemporánea.

¹⁰ Javier Arias Lomo, *Feijóo confunde una canción de Ismael Serrano con un poema de Antonio Machado*, www.elcorreo.com, 15/11/2023. Consultado el 28/08/2025 en <https://www.elcorreo.com/politica/feijoo-confunde-cancion-ismael-serrano-poema-antonio-20231115170358-ntrc.html>.

¹¹ Ismael Serrano, *Principio de Incertidumbre*, Universal Music, Madrid, 2003.

¹² Consultado el 28/08/2025 en <https://www.rtve.es/noticias/20240311/11m-especial-telediario-cancion-leiva-travis-birds-homenaje-victimas/16010245.shtml>.

«Hay una búsqueda intermedial para crear el objeto artístico y que el mensaje llegue al público por diferentes sentidos.»

De hecho, cantautores como Luis Eduardo Aute y Joaquín Sabina han publicado poemarios con estilos diferentes al de sus canciones como los sonetos de Sabina. Esto podría interpretarse como una necesidad de legitimar su arte, como si la canción no fuera suficiente. Serrat ha llegado a publicar las letras de sus canciones en un libro como si fueran poemas, aunque esto parece más una estrategia comercial que una búsqueda de coherencia artística en su obra musical.

El cantautor Luis Pastor grabó en 2012 *¿Qué fue de los cantautores?*, un poema/canción que recitaba con fondo musical. Este ejemplo va más allá de las introducciones narradas por los cantautores para explicar sus canciones. Además de ser un ejercicio híbrido, en el mensaje de la canción se buscaba reivindicar y valorar el trabajo realizado por los cantautores en los últimos cincuenta años. La idea de recitarlo y no cantarlo puede ser interpretada como una necesidad de dignificar la canción y considerarla un arte como la poesía. Sin embargo, el camino recorrido por Luis Pastor también se está realizando en sentido contrario. En X e Instagram, han aparecido numerosos poetas que se han abierto camino en las redes recitando sus poemas y abriendo sus vidas. Elvira Sastre es un ejemplo de ello.¹³ Cuenta con varios poemarios publicados y mantiene un ritmo activo en las redes. En los últimos tres años, ha comenzado a acompañar sus recitales con instrumentos de cuerda como la guitarra o el violín, introduciendo un matiz nuevo a su poesía que podríamos calificar como canción puesto que se realiza una musicalización de los versos. Al realizar estos cambios en sus recitales, los espacios en los que se realizaban han ido aumentando exponencialmente, lo que supone un mayor ingreso económico para la poeta. Indistintamente de las intenciones de estos artistas, estos ejemplos muestran la porosidad de las fronteras genéricas y las intenciones de numerosos artistas de borrar las mismas. Y si la intención no es borrarlas, al menos hay una búsqueda intermedial para crear el objeto artístico y que el mensaje llegue al público por diferentes sentidos.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos visto una canción de autor poliédrica que con el paso del tiempo y a través de las distintas influencias, ya sean estas artísticas o económicas, ha ido enriqueciéndose y evolucionando hasta la actualidad. Sin embargo, esto no termina de responder a la pregunta que nos hacíamos al principio de este trabajo en la medida en que no sabemos qué es la canción de autor y qué es un cantautor. Si nos remitimos a los orígenes de la canción de autor, el noventa por ciento de cantautores actuales no cumpliría los requisitos establecidos en cuanto a ritmo para pertenecer a este género. Si nos remitimos a las transformaciones que los distintos cantautores han hecho durante sus carreras artísticas, sería imposible determinar las características musicales y rítmicas de la canción de autor porque esta se difuminaría en el pop, el rock, los ritmos flamencados, el funky, el rap... Si solo consideramos el compromiso político, la canción de autor desaparecería ante la ausencia de canciones suficientes para constituir un género y si la discriminamos por el componente poético, estaríamos estableciendo un canon que dependería de criterios subjetivos y que establecería una clasificación jerárquica en cuanto a la calidad de las canciones dependiendo del género al que pertenezcan.

¹³ Elvira Sastre, *Quiero hacer contigo todo lo que la poesía aún no ha escrito*, consultado el 28/08/2025 en <https://www.youtube.com/watch?v=ewpLuntjQyc>.

Este estudio nos ha permitido ver el recorrido de una canción de autor desde un periodo iniciático y de urgencia en el que la prioridad era la recuperación de una cultura popular discriminada por el régimen franquista y la recuperación de las libertades individuales y colectivas hasta una canción de autor concebida como un arte total en el que la música y la letra se acompañan de imágenes, de teatralidad, de movimiento para transmitir un mensaje anclado en la sentimentalidad de la sociedad española. Artistas como Antílopez, El Kanka, Rozalén proponen no solo canciones innovadoras en cuanto a los ritmos habituales de los artistas de masas, sino que profundizan en la cotidianidad de la sociedad española y cargan sus creaciones con un compromiso sociopolítico, sin olvidarse del componente festivo y lúdico que rodea el mundo de la canción y de la música en directo. Una canción de autor que ha recuperado un público de masas, si es que alguna vez lo perdió, y que reivindica con frescura uno de los principios fundamentales del género: la libertad.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- BAUMAN, Z. (2007). *Le présent liquide: peurs sociales et obsession sécuritaire*. Paris: Seuil.
- CALVET L.-J. (2013). *Chanson: La bande son de notre histoire*. Paris: l'Archipel.
- GAYRAUD, A. *La catégorie esthétique de musique populaire*. (27/02/2017). Conferencia en el seminario del ENS « Les lundis de la philosophie », en <http://savoirs.ens.fr/expose.php?id=2954>.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2006). ...Y la palabra se hizo música. *La canción de autor en España. VOL. I-II*, Iberautor Promociones Culturales, Madrid: SRL/Fundación Autor.
- HALL, S. y JEFFERSON, T. (eds.). (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- HERNÁNDEZ, M. *Gay Mercader*. Imprescindibles. La 2. 09/04/2024 a las 21h25. En www.rtve.es/play/videos/imprescindibles/gay-mercader/5892478/.
- HIRSCHI, S. (2008). *Chanson. L'art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*. Les Belles Lettres. Valenciennes: Les belles lettres Presses Universitaires de Valenciennes.
- JENKINS, H. (2015). *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. Paris: Armand Colin.
- MARTÍN, P. y BURAYA, L. C. (2015). *El niño que soñaba con ser músico. La historia del pop-rock español y de la industria musical contada por uno de sus más importantes protagonistas*. Madrid: Huerga & Fierro Editores.
- RAMOS BARRANCO, J. R. (2024). *La canción de autor española: manifestaciones culturales y sociales en la España de la segunda mitad del siglo XX*. Paris: L'Harmattan.

Cuando los Libros Cobran Vida: Del Book Tasting al Avatar Parlante con Inteligencia Artificial



Cristina Cabal Díaz

→ Escuela Oficial de Idiomas de Avilés
cristina.cabal@gmail.com

Resumen

Este artículo, basado en el proyecto *Cuando los Libros Cobran Vida*, ofrece un modelo convincente para reavivar el amor por la lectura al integrar con éxito las prácticas literarias tradicionales con la vanguardista inteligencia artificial (IA). El proyecto demuestra que la IA no es una amenaza para el aprendizaje auténtico, sino una poderosa aliada que potencia el compromiso y la creatividad del alumnado.

Concebido para fomentar el placer de leer en iOS, el proyecto –desarrollado en la EOI de Avilés– afronta el reto de integrar la IA en el aula para fomentar el aprendizaje autónomo y dar a los alumnos la posibilidad de mostrar su aprendizaje de distintas formas. Se estructura en dos fases complementarias: la primera, tradicional, incluye una *Cata de Libros* para motivar la elección autónoma y la redacción de reseñas personalizadas “resistentes a la IA” que promueven el pensamiento crítico. La segunda fase introduce la IA de manera fluida y significativa, utilizando herramientas de texto a voz para mejorar la expresión oral y, finalmente, la creación de avatares virtuales de personajes que “hablan” las reseñas grabadas.

Este enfoque único no solo refuerza competencias fundamentales como la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, sino que también impulsa la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico de una manera significativa. Al mostrar cómo la tradición y la tecnología pueden coexistir y enriquecer perfectamente la experiencia de aprendizaje, este proyecto ofrece una hoja de ruta vital para la educación del siglo XXI.



Palabras clave

Lectura, creatividad, inteligencia artificial, tradición, avatares

Introducción

Siempre fui una lectora empedernida. De esas que devoran libros bajo las sábanas con una linterna, que hacen colas eternas en la biblioteca del barrio, que se enamoran de personajes de papel. Pero tengo que confesar que, durante mi carrera universitaria, esa pasión se perdió... y no por falta de ganas. Se esfumó entre los cincuenta libros de lectura obligatoria que teníamos que leer —y releer— para poder aprobar los exámenes. Lecturas densas, desconectadas de nuestra realidad, que nos dejaban más preguntas que ganas de seguir leyendo.

Cuando empecé a dar clases, me hice una promesa muy clara: *mis alumnos no iban a pasar por lo mismo*. Quería que asociaran la lectura con el placer, no con la obligación. Que se sintieran protagonistas, no meros ejecutores de tareas. Así nació un proyecto que, con el tiempo, ha evolucionado y se ha adaptado a las nuevas realidades educativas, y que hoy quiero compartir porque no solo fomenta el hábito lector, sino que también incorpora la inteligencia artificial y la creatividad digital como herramientas al servicio del aprendizaje significativo.

El reto: fomentar la lectura y convivir con la IA

Vivimos en una época donde la inteligencia artificial está a un clic de distancia. Si pedimos a nuestro alumnado que haga una reseña escrita de un libro, ¿quién nos asegura que no acudirán a ChatGPT, Gemini, Claude o cualquier otro asistente virtual para que se la redacte? El dilema es real.

Pero ¿cómo diseñar un proyecto de lectura que sea significativo, personal y creativo y que no solo no pueda ser sustituido por la mejor IA del mundo, sino que, además, la integre como aliada para potenciar su aprendizaje?

Así que, con ese reto sobre la mesa —fomentar la lectura en pleno siglo XXI sin que la tecnología nos juegue en contra—, me puse manos a la obra. La clave no estaba en prohibir o evitar el uso de la IA, sino en repensar nuestras propuestas para que fueran tan auténticas y atractivas que les invitaran a involucrarse de verdad. Y ahí es donde nace este proyecto: una experiencia lectora que parte del libro físico y termina... ¡con un personaje virtual vinculado al libro de lectura y hablando sobre el mismo!

El proyecto: del libro de lectura físico al avatar digital

El proyecto se estructura en dos fases complementarias y bien definidas: una primera etapa, más tradicional, en la que el alumnado se engancha desde el inicio al poder elegir su propio libro de lectura y, posteriormente, redacta una reseña personal guiada en clase; y una segunda fase en la que la inteligencia artificial se incorpora como herramienta para enriquecer la experiencia y potenciar su creatividad digital.

→ **Primera fase: Cata de Libros: una experiencia lectora para despertar el interés**

Antes de hablar de avatares, inteligencia artificial y creatividad digital, hay un aspecto fundamental que no se puede pasar por alto: para que un estudiante lea, primero debe querer leer. Y para que eso ocurra, es esencial despertar su curiosidad y su motivación. La forma en la que se presentan las actividades influye directamente en el grado de implicación del alumnado. Cuando se cuida la preparación, se presta atención a los detalles y se actúa con intención pedagógica, el alumnado lo percibe y responde de forma positiva. Por ello, la primera fase del proyecto –completamente libre de tecnología– tiene como objetivo generar ese primer vínculo con la lectura.

Para lograrlo, se plantea una actividad inicial denominada *Book Tasting* o *Cata de Libros*. Inspirada en el formato de una cata gastronómica, esta propuesta permite “probar” distintas lecturas antes de tomar una decisión. La dinámica simula un restaurante literario donde cada estudiante puede explorar varios títulos y elegir el que más le atraiga.

El lugar elegido para realizar la actividad fue la biblioteca del centro, transformada para la ocasión en un espacio temático que invitaba a la exploración lectora.



«Para que un estudiante lea, primero debe querer leer. Y para que eso ocurra, es esencial despertar su curiosidad y su motivación.»

¿Cómo se organiza?

En función del nivel del alumnado, se seleccionaron tres grandes categorías literarias:

- Ficción
- No ficción
- Clásicos

Cada categoría contaba con su propia mesa, claramente identificada mediante carteles, y decorada con manteles de cuadros, servilletas y un menú literario donde figuraban tres “opciones del día” relacionadas con los títulos disponibles. Sobre cada mesa se colocó una bandeja con libros correspondientes a esa categoría (en número superior al de participantes por mesa, para asegurar la variedad).

Desarrollo de la actividad

Al llegar a la biblioteca, los estudiantes se distribuyen por las mesas. En cada ronda realizan el siguiente procedimiento:

- Escogen un libro de la bandeja.
- Dedican cinco minutos a leer la sinopsis, hojear el inicio y formarse una idea general del contenido.
- Exponen brevemente a sus compañeros de mesa de qué trata el libro y si les gustaría leerlo o no, justificando su opinión.
- Finalmente, anotan en su menú literario cuál sería su elección favorita dentro de esa categoría.



Esta dinámica se repite en las distintas mesas, permitiendo al alumnado conocer libros variados, escuchar opiniones de otros compañeros y tomar una decisión fundamentada y personal. De este modo, se fomenta la autonomía lectora, se promueve el diálogo y se refuerza el valor de la elección consciente frente a la imposición de títulos.

Finalmente, de entre las tres opciones exploradas durante la actividad, cada estudiante elige el libro que más le ha interesado para su lectura individual. Esta decisión, basada en una experiencia previa de exploración, asegura un mayor grado de implicación y motivación desde el inicio del proyecto.

«Evitar que el alumnado recurre a herramientas de IA para redactar textos sin una verdadera reflexión personal es uno de los grandes desafíos actuales del profesorado.»

Leer y reflexionar: la reseña como herramienta de pensamiento crítico

Paralelamente al proceso de lectura, se dedica tiempo en el aula a trabajar cómo se escribe una reseña literaria: cómo organizar las ideas, qué tipo de vocabulario utilizar, cómo analizar personajes y argumentos, y cómo expresar una valoración personal fundamentada.

Sin embargo, en un contexto cada vez más digitalizado, evitar que el alumnado recurra a herramientas de IA para redactar textos sin una verdadera reflexión personal es uno de los grandes desafíos actuales del profesorado. Diseñar tareas que sean “resistentes a la IA” –es decir, que no puedan ser fácilmente resueltas por un generador automático de textos– requiere creatividad, tiempo y estrategia.

Para afrontar este reto, opté por formular preguntas personalizadas y específicas sobre la lectura de cada estudiante, de modo que no pudieran limitarse a copiar un resumen genérico. Además, me apoyé en la herramienta Magic School AI, que permite transformar tareas tradicionales en propuestas más significativas, que promueven el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia. Esta herramienta ofrece alternativas a los enfoques clásicos de la evaluación, invitando al alumnado a reflexionar desde su experiencia lectora y aportar una perspectiva personal.

Así, la reseña del libro deja de ser un simple ejercicio de redacción y se convierte en una tarea auténtica y profunda, alineada con las competencias del siglo XXI.

The screenshot shows the Magic School AI interface. On the left, there's a sidebar with various menu items: Herramientas mágicas, Revisa (Chatbox), Historial de sesiones, Magic Student, Laboratorios de MagicSchool, Aunar, Capacitación, Comparte la Magia, Aprendizaje en la paleta, and Mejorar. The main area is titled 'Tareas Resistentes a IA' and contains fields for 'Nivel de grado' (set to '1º grado') and 'Descripción de la Tarea' (with a placeholder 'Escribir la reseña de un libro de lectura'). At the bottom, there are buttons for 'Búsqueda en la web' and 'Generar'.

→ Segunda fase: la IA como aliada para mejorar la expresión oral y la creatividad digital

Herramientas para la mejora de la pronunciación

En esta segunda fase, el uso de la IA adquiere un papel fundamental para enriquecer el aprendizaje y desarrollar nuevas habilidades. Una vez que el docente ha corregido y dado retroalimentación a las reseñas escritas por sus alumnos, es el momento de aprovechar las herramientas digitales para continuar el proceso.

El primer paso consiste en que practiquen la correcta pronunciación y entonación de sus textos, utilizando herramientas gratuitas de Text to Speech (texto a voz). Esta práctica sirve como preparación antes de que puedan grabarse leyendo sus propias reseñas.

Para ello, se recomiendan dos recursos según la edad y nivel:

- **TTSMP3**: ideal para los más pequeños, no requiere registro y ofrece hasta 3000 caracteres diarios de uso gratuito.
- **ElevenLabs**: pensada para estudiantes más avanzados o adultos, que dispongan de un correo electrónico para registrarse, ofreciendo voces naturales y mayor personalización.

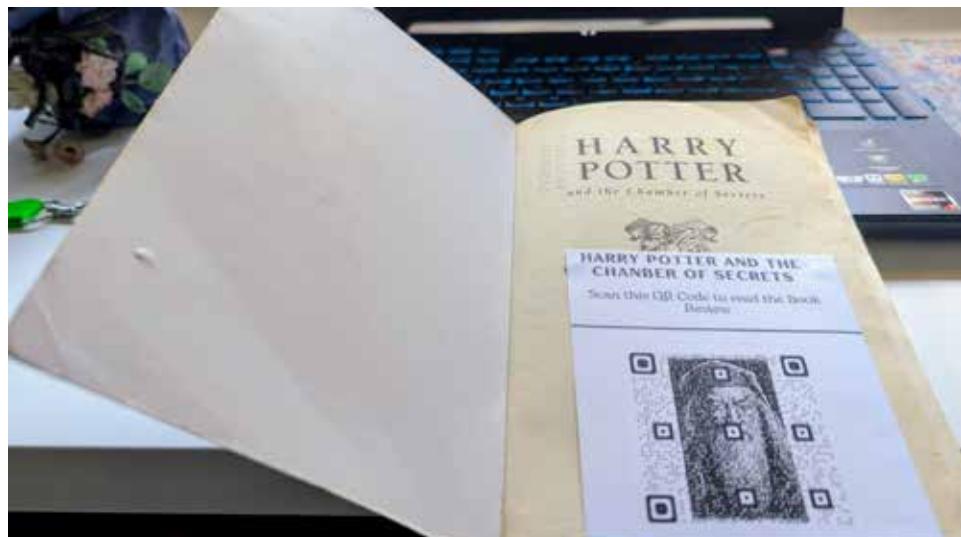
Una vez que han practicado la lectura de sus reseñas con alguna de estas herramientas y mejorado su entonación, llega el momento de grabarse leyendo su texto. Para esta etapa se sugiere utilizar **Vocaroo**, una plataforma sencilla que no requiere registro y permite descargar las grabaciones para su posterior uso o difusión.

Personajes que cobran vida: la fusión de IA y creatividad digital

A continuación, pasamos a la etapa final del proyecto, donde la creatividad digital se une a la IA para dar vida a un avatar virtual basado en uno de los personajes principales del libro leído. Por ejemplo, si los estudiantes han leído *El diario de Ana Frank*, pueden elegir la imagen de Ana Frank para darle voz y hacer que “hable”, aportando una dimensión interactiva y emocional a la experiencia lectora.

Para esta fase final, se propone la herramienta gratuita **Vidnoz**, que permite crear avatares de hasta 3 minutos de duración. El proceso es muy sencillo: el alumno sube la imagen del personaje elegido de su libro y, a continuación, el audio con la grabación de su reseña. De esta forma, en pocos pasos, se genera un avatar virtual que da voz y vida al personaje, aportando un toque innovador y atractivo al proyecto.

Finalmente, solo queda crear un código QR con la URL del avatar virtual, pegarlo en el libro correspondiente a la reseña y compartirlo con toda la comunidad educativa. De esta manera, futuros lectores podrán acceder fácilmente a la voz digital del personaje, enriqueciendo su elección y motivando el hábito lector en años venideros.



Más vida para los avatares: una actividad para practicar expresión oral y motivar nuevas lecturas

BEST DETECTIVE STORIES OF AGATHA CHRISTIE

Scan this QR Code to read the Book Review



«Practicar la comprensión y la expresión oral en un entorno significativo, y mantener viva la motivación lectora a través de las recomendaciones entre iguales.»

Tras el proceso creativo de creación de avatares, podemos aprovechar estos recursos también en el aula para reforzar la expresión oral y seguir promoviendo el hábito lector. Esta actividad permite reutilizar los avatares como parte de una dinámica de escucha y conversación, vinculada a la elección de una nueva lectura.

Antes de la clase, se imprimen los códigos QR de los avatares generados por el alumnado y se colocan en la pared en grupos de tres, numerados del 1 al 3. Se recomienda pedirles con antelación que traigan sus dispositivos móviles y auriculares, en caso de que el centro no disponga de ellos.

En clase, se organizan grupos de tres estudiantes y a cada uno se le asigna uno de los tres códigos QR. Deberán escanear su código y escuchar con atención el avatar correspondiente, tomando nota de la información principal sobre el libro: tema, personajes, tono, interés, etc.

Después de unos 7-8 minutos de escucha individual, el grupo se reúne para intercambiar impresiones sobre los libros que han conocido a través de los avatares. Al final de cada ronda, el grupo escribe cuál de los tres libros le ha parecido más interesante para una futura lectura.

La actividad se repite varias veces, según el número de participantes, con el doble objetivo de practicar la comprensión y la expresión oral en un entorno significativo, y mantener viva la motivación lectora a través de las recomendaciones entre iguales.

«Equilibrar tradición y tecnología para construir experiencias de aprendizaje realmente significativas.»

Conclusiones

En un momento en el que la inteligencia artificial forma parte de nuestro día a día —y también del aula—, este proyecto demuestra que es posible **equilibrar tradición y tecnología** para construir experiencias de aprendizaje realmente significativas.

Leer un libro, reflexionar sobre él, expresarse oralmente y, finalmente, dar vida a un personaje a través de un avatar no solo refuerza competencias clave como la comprensión lectora y la expresión escrita y oral, sino que también potencia la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico del alumnado.

Además, al compartir estos avatares con la comunidad educativa sienten que su trabajo tiene valor real, que trasciende el aula y que puede ser inspiradora.

Porque al final, leer no debería ser una obligación, sino una experiencia personal, motivadora y transformadora. Y si la inteligencia artificial puede ayudarnos a lograrlo... ¿por qué no invitarla a formar parte del proceso?



Competencia emocional y habilidades comunicativas en el español para fines específicos. Propuesta de un modelo integrador para el desarrollo profesional



Raúl Urbina Fonturbel

→ Universidad de Burgos
rurbina@ubu.es

Este trabajo de investigación se ha realizado en el marco del proyecto "Prácticas argumentativas y pragmática de las razones 2" (Parg_Praz2), PID2022-136423NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Resumen

Este artículo propone un modelo integrador para el desarrollo de la competencia emocional y comunicativa en el español profesional. A partir de marcos teóricos como la neurosociología afectiva y la teoría de la valoración, se analizan las emociones en el discurso especializado, las habilidades sociales adaptadas al contexto hispano y las estrategias discursivas socioemocionales. Se presentan propuestas pedagógicas y herramientas tecnológicas para la formación de profesionales competentes en contextos interculturales.



Palabras clave

Emoción, habilidades sociales, competencia comunicativa, discurso especializado, español profesional

Introducción

El llamado “giro emocional” ha transformado radicalmente el panorama de la investigación lingüística en las últimas décadas situando las emociones no como fenómenos secundarios de la comunicación, sino como elementos constitutivos de los procesos cognitivos, sociales y discursivos (Alba-Juez & Mackenzie, 2019). Esta transformación cobra especial relevancia en el ámbito del español de fines específicos, donde la competencia comunicativa trasciende el mero dominio lingüístico para abarcar dimensiones socioemocionales complejas que determinan el éxito profesional.

Como señala Orts Llopis (2023: 57),

“la comunicación especializada y profesional se articula en torno a las emociones, y la dinámica interaccional, interpersonal e interdiscursiva de las profesiones se asienta sobre manifestaciones discursivas muy concretas: las del poder, la manipulación y la persuasión como gama básica de expresiones socio-emocionales”.

Esta perspectiva integrada reconoce que las habilidades comunicativas en contextos profesionales no pueden entenderse sin considerar su dimensión emocional y social.

El presente trabajo propone un modelo integrador para articular la investigación sobre emoción en el discurso con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas específicas para el español profesional. Partiendo de los marcos teóricos desarrollados por la neurosociología afectiva (TenHouten, 2021) y la teoría de la valoración (Martin & White, 2005), así como de las taxonomías clásicas de habilidades sociales (Goldstein, 1980), intentaremos explicar cómo se manifiestan, gestionan y explotan estratégicamente las emociones en contextos profesionales hispanohablantes.

Los objetivos específicos que nos proponemos son:

- Establecer un marco teórico integrado que conecte la neurobiología emocional, las habilidades sociales y la competencia comunicativa en español.
- Analizar las especificidades culturales de la expresión emocional en contextos profesionales hispanos.
- Identificar estrategias discursivas socioemocionales características del español de fines específicos.
- Proponer herramientas pedagógicas para el desarrollo de la competencia comunicativa emocional.



Figura 1. La competencia emocional en el español para fines profesionales

Marco teórico: la convergencia disciplinar

La neurosociología afectiva y el discurso especializado

La neurosociología afectiva, en la formulación de TenHouten (2021), constituye un marco teórico clave para el análisis del papel de las emociones en las comunidades discursivas profesionales. Esta disciplina propone una superación de la dicotomía clásica entre razón y emoción, al considerar que el significado emocional emerge de una arquitectura mental compleja que integra procesos cognitivos, perceptivos, atencionales y relacionados con la memoria.

Aplicada al contexto del español profesional, esta perspectiva adquiere especial relevancia, ya que los procesos sociales y las interacciones culturales están profundamente imbricados con las emociones, como ha señalado Orts Llopis (2023). En este sentido, las comunidades profesionales hispanohablantes se organizan en torno a lo que TenHouten denomina problemas vitales universales —identidad, temporalidad, jerarquía y territorialidad—, que se vinculan con emociones específicas que pueden ser interpretadas a partir del modelo de Plutchik (1980).

La aplicación de este marco al español de fines específicos revela patrones emocionales distintivos. Por ejemplo, la expresión de jerarquía en contextos profesionales hispanos tiende a manifestarse a través de emociones como el respeto, la deferencia y la dignidad, conceptos que poseen correlatos lingüísticos específicos inexistentes o menos frecuentes en otras lenguas. Como observa Wierzbicka (2003), el concepto español de “quedarse bien”, por ejemplo, integra dimensiones emocionales, sociales y comunicativas que requieren competencias específicas para su manejo profesional efectivo.

La Teoría del Espectro Afectivo (AST) aplicada al español profesional

La Teoría del Espectro Afectivo (*Affect Spectrum Theory*) desarrollada por TenHouten proporciona un marco útil para entender qué tienen las emociones para articularse en sistemas que ayudan a las personas a adaptarse a distintos entornos. En contextos profesionales, esta teoría permite distinguir dos formas principales de interacción emocional dentro de las comunidades discursivas hispanohablantes:

- **Modalidad regulativa.** Basada en relaciones jerárquicas, competencia por recursos y control del discurso. En el español profesional, esta modalidad se refleja en géneros como la legislación, los contratos, los informes técnicos y la comunicación institucional formal. Estos géneros, como indica Bhatia (2017), utilizan estrategias discursivas complejas para moldear las normas comunicativas según sus objetivos.
- **Modalidad participativa.** Fundamentada en relaciones igualitarias, cooperación y búsqueda de consenso. Se manifiesta en géneros como la divulgación científica, la comunicación empresarial participativa, la mediación y la consultoría. Esta modalidad busca mantener el equilibrio social dentro de las organizaciones, lo que puede denominarse homeostasis organizacional.

En el español profesional, estas dos modalidades conviven en tensión. Por un lado, persisten tradiciones jerárquicas propias del formalismo institucional; por otro, emergen tendencias más democráticas vinculadas a la modernización organizacional. Esta tensión se refleja en el uso del lenguaje: alternancia entre formas de tratamiento (*tú/usted*), empleo estratégico de modalizadores y adaptación del registro según el contexto.

Las habilidades sociales en el marco de Goldstein: adaptación al contexto hispano

La taxonomía de habilidades sociales desarrollada por Arnold Goldstein (1980) identifica 50 habilidades fundamentales organizadas en seis categorías y resulta de utilidad. No obstante, es importante reseñar que su aplicación al contexto hispanohablante requiere adaptaciones significativas que consideren especificidades culturales y lingüísticas.

En el ámbito profesional hispano, las primeras habilidades sociales (escuchar, iniciar conversación, presentarse) adquieren matices específicos relacionados con la cortesía lingüística y las expectativas culturales. La cortesía comunicativa en español integra dimensiones de autonomía y afiliación que requieren competencias comunicativas específicas. Entre otras, saber cuándo usar diminutivos afectivos, cómo gestionar el espacio personal a través del lenguaje y cómo expresar desacuerdo manteniendo la armonía relacional.

Las habilidades sociales avanzadas en contextos profesionales hispanos incluyen competencias específicas como la capacidad de “dar la cara”, “quedarse bien”, “hacer un/el favor” o “echar una mano”, expresiones que encapsulan valores culturales profundos relacionados con la reciprocidad, la solidaridad y el compromiso social. Estas competencias no tienen siempre equivalentes directos en otras culturas y requieren un aprendizaje específico por parte de profesionales no nativos.

El léxico emocional como herramienta profesional

Taxonomías emocionales en español: más allá de la dicotomía razón/emoción

El léxico emocional del español presenta rasgos particulares que inciden directamente en su aplicación en contextos profesionales. Según Alba-Juez y Mackenzie (2019), la emoción en el discurso puede entenderse como un sistema lingüístico dinámico que interactúa con los mecanismos de evaluación, cuya función principal es expresar los estados afectivos, sentimientos y emociones del hablante.

En el contexto profesional hispano, este sistema se manifiesta a través de varios niveles lingüísticos:

- **Nivel léxico:** términos como *ilusión* (expectativa positiva), *pena* (tristeza empática), *vergüenza ajena* (incomodidad empática ante acciones de otros) o *añoranza* (nostalgia proyectiva) expresan matices emocionales específicos que carecen de equivalentes directos en otras lenguas. Su uso apropiado en contextos profesionales requiere competencias sociopragmáticas sofisticadas.
- **Nivel fraseológico:** expresiones como *poner el corazón en algo*, *tener las ideas claras*, *dar la talla o estar a la altura de las circunstancias* integran componentes emocionales, cognitivos y sociales que resultan fundamentales para la comunicación profesional efectiva.
- **Nivel discursivo:** estrategias como la atenuación cortés (*no sé si me explico*), la intensificación afectiva (*me da mucha pena decirle que...*) o la modalización empática (*entiendo perfectamente su preocupación*) constituyen herramientas comunicativas esenciales para la gestión emocional en contextos profesionales.

La rueda de Plutchik aplicada al discurso profesional hispano

El modelo de emociones básicas de Robert Plutchik (1980) proporciona un marco sistemático para analizar las manifestaciones emocionales en el discurso profesional. Sin embargo, su aplicación al español requiere adaptaciones que consideren especificidades culturales y lingüísticas.

Las ocho emociones primarias identificadas por Plutchik (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, asco, ira, anticipación) se manifiestan de manera específica en contextos profesionales hispanos:

- **Alegria profesional:** se expresa a través de fórmulas como *es un placer, encantado de, me alegra comunicarle*, que integran satisfacción personal con cortesía institucional.
- **Confianza institucional:** se construye mediante marcadores como *tenga la seguridad/garantía/certeza de que, puede estar tranquilo, le garantizamos*, que combinan compromiso organizacional con responsabilidad personal.
- **Miedo profesional:** se mitiga a través de estrategias como *por si acaso, no sea que, para evitar malentendidos*, que gestionan riesgos manteniendo la imagen profesional.
- Las **emociones complejas** resultan especialmente relevantes para la comunicación profesional. Por ejemplo, la combinación alegria + confianza genera “entusiasmo profesional”, que se expresa mediante fórmulas como *estamos encantados de colaborar o nos ilusiona enormemente este proyecto*.



Figura 2. Rueda de Plutchik adaptada al español profesional

Marcadores somáticos y expresiones idiomáticas en el ámbito laboral

Los marcadores somáticos, concepto desarrollado en neurociencia cognitiva, se refieren a señales corporales que influyen en la toma de decisiones. En el español profesional, estos marcadores se lexicalizan a través de expresiones idiomáticas específicas que reflejan la integración entre experiencia corporal y evaluación cognitiva.

Las emociones se expresan frecuentemente sin léxico emocional explícito a través de metáforas corporales que resultan fundamentales para la comunicación profesional:

- **Expresiones de control emocional:** *mantener la compostura, no perder los nervios, conservar la calma* reflejan la expectativa profesional de regulación emocional.
- **Expresiones de competencia:** *estar a la altura, dar la talla, estar preparado* combinan evaluación de habilidades con confianza personal.
- **Expresiones de responsabilidad:** *hacerse cargo, asumir el compromiso, responder por* integran obligación moral con capacidad ejecutiva.

Estas expresiones constituyen herramientas comunicativas esenciales que permiten gestionar emociones manteniendo el registro profesional apropiado.

Estrategias discursivas socioemocionales en el español profesional

Manifestaciones discursivas unidireccionales: poder y manipulación

Estas manifestaciones, en el español profesional, se caracterizan por el ejercicio unidireccional del poder a través del control discursivo (Orts Llopis, 2023). Estas estrategias operan mediante dos mecanismos principales:

- **Imposición explícita:** se manifiesta a través de géneros como la legislación, los reglamentos institucionales y los contratos. En español, esta modalidad se caracteriza por el uso de formas impersonales (*se establece que, queda prohibido*), futuro de mandato (*deberá cumplirse, se aplicarán las sanciones*) y nominalización (*la transgresión de la norma implica, el incumplimiento conllevará*).

Un análisis de contratos laborales en español revela patrones emocionales específicos: el uso del condicional de cortesía (*sería conveniente que*) mitiga la imposición directa, mientras que marcadores temporales (*con carácter inmediato, sin dilación*) intensifican la urgencia emocional.

- **Manipulación encubierta:** opera a través de la distorsión de marcadores emocionales para generar respuestas automáticas. En el discurso empresarial español, esta estrategia se manifiesta mediante:

- Eufemismos organizacionales: *reestructuración* (despidos), *optimización* (recortes), *flexibilización* (precarización).
- Metáforas bélicas: estas expresiones, aunque inspiradas en el ámbito de la guerra, se han lexicalizado en el discurso empresarial como indicadores de dinamismo competitivo y orientación estratégica: *conquistar mercados, estrategia de ataque, defender posiciones*.
- Apelaciones emocionales: somos una gran familia, compartimos valores, construimos futuro juntos.

Manifestaciones discursivas colaborativas: persuasión y divulgación

Las manifestaciones heteroglósicas buscan la legitimación social a través del diálogo y la construcción de consenso. En el español profesional, estas estrategias se materializan mediante:

- **Persuasión dialógica:** utiliza recursos como la inclusión del receptor (*como usted comprenderá, seguramente coincidirá conmigo*), la modalización epistémica (*probablemente, es posible que*) y la atenuación cortés (*si me permite la expresión, sin ánimo de contradecir*). En las presentaciones empresariales en español, se observa una tendencia marcada hacia el uso de un lenguaje emocionalmente positivo. Este tipo de discurso busca generar cercanía con el receptor, transmitir confianza y fomentar la adhesión a los valores, objetivos o propuestas de la organización.

- **Divulgación legitimadora:** se manifiesta en géneros como informes de sostenibilidad, memorias institucionales y comunicación corporativa. Esta modalidad combina información técnica con apelaciones emocionales sutiles que buscan construir imagen positiva sin recurrir a manipulación explícita. Vamos a verlo con algún análisis de casos específicos de géneros profesionales:
 - **Caso 1. Comunicación médica.** El análisis de consultas médicas en español revela patrones emocionales específicos. Los profesionales sanitarios utilizan estrategias como la “empatía profesional” (*entiendo su preocupación*), la “tranquilización técnica” (*estos síntomas son totalmente normales*) y la “responsabilización compartida” (*vamos a trabajar juntos para*). Estas estrategias combinan competencia técnica con sensibilidad emocional, generando confianza terapéutica.
 - **Caso 2. Negociación empresarial.** Las negociaciones empresariales en contextos hispanos se caracterizan por la gestión cuidadosa de emociones como el respeto, la dignidad y la reciprocidad. Expresiones como *buscar un punto medio, encontrar una solución que beneficie a todas las partes o llegar a un acuerdo satisfactorio* reflejan valores culturales profundos relacionados con la armonía social y el beneficio mutuo.

Competencia comunicativa emocional en contextos interculturales

Diferencias culturales en la expresión emocional profesional

La investigación transcultural revela diferencias significativas en la expresión emocional profesional entre culturas hispanohablantes y otras tradiciones culturales. Estas diferencias no se limitan al léxico, sino que abarcan patrones discursivos completos.

En los contextos profesionales hispanos, la expresión emocional ocupa un lugar destacado dentro de las prácticas comunicativas. A diferencia de las culturas anglosajonas, donde se tiende a una mayor contención afectiva en entornos laborales, el español profesional permite –e incluso espera– una manifestación explícita de emociones positivas. Expresiones como *nos complace, es un honor para nosotros o estamos encantados de* son habituales en discursos formales y se interpretan como signos de cortesía y cercanía, mientras que en otros entornos culturales podrían considerarse excesivas o poco apropiadas.

Esta orientación emocional también se refleja en la gestión relacional, que suele primar sobre la eficiencia comunicativa. La preservación del vínculo interpersonal se manifiesta en el uso de preámbulos corteses, transiciones suaves y fórmulas de cierre afectivas, como *sin otro particular y esperando sus noticias*, que contribuyen a mantener un clima de respeto y cordialidad.

Por último, la información técnica en español profesional no se presenta de forma aislada, sino que se contextualiza emocionalmente para facilitar su aceptación y comprensión. Es frecuente que los informes incluyan secciones que expresan satisfacción por los logros alcanzados o preocupación por los retos futuros, integrando así el componente afectivo en la construcción del discurso organizacional.

Desafíos emocionales del español como lengua profesional global

El uso creciente del español como lengua franca en contextos profesionales internacionales genera desafíos específicos relacionados con la competencia emocional. Los hablantes no nativos no solamente deben desarrollar competencias lingüísticas sino también competencias socioemocionales específicas.

- **Desafío 1:** interpretación de marcadores emocionales. Expresiones como *me da pena decirle* (lamento informarle) o *qué lástima* (expresión de decepción profesional) pueden ser malinterpretadas por hablantes no nativos como expresiones de debilidad emocional en lugar de marcadores de cortesía profesional.
- **Desafío 2:** graduación de la intensidad emocional. El español profesional utiliza escalas de intensidad emocional específicas. La diferencia entre *estamos contentos, estamos muy satisfechos y estamos encantados* refleja grados de compromiso institucional que requieren competencias sociopragmáticas sofisticadas.
- **Desafío 3:** gestión de conflictos emocionales. La resolución de conflictos en contextos profesionales hispanos requiere estrategias específicas como la búsqueda de la dignidad mutua, el reconocimiento de razones legítimas y la construcción de soluciones honorables para todos.

Formación en habilidades socioemocionales para profesionales en el mundo hispanohablante

El desarrollo de habilidades socioemocionales en español para fines específicos requiere programas formativos que integren competencias lingüísticas, culturales y emocionales. Basándose en el modelo de Goldstein (1980) adaptado al contexto hispano, se propone el siguiente marco formativo:

Módulo 1: Conciencia emocional profesional

- Identificación de emociones propias en contextos profesionales.
- Reconocimiento de patrones emocionales culturales hispanos.
- Desarrollo de vocabulario emocional especializado.

Módulo 2: Autorregulación emocional

- Técnicas de control emocional en situaciones de estrés profesional.
- Estrategias de comunicación asertiva en español.
- Gestión de conflictos manteniendo la cortesía cultural.

Módulo 3: Empatía intercultural

- Comprensión de expectativas emocionales en diferentes culturas hispanas.
- Adaptación del registro emocional según el contexto situacional.
- Desarrollo de sensibilidad hacia diferencias individuales.

Aplicaciones pedagógicas y profesionales

Desarrollo de la competencia emocional en español de fines específicos

La incorporación de la dimensión emocional en la enseñanza del español orientado a fines específicos exige enfoques pedagógicos innovadores que superen la tradicional dicotomía entre contenido lingüístico y competencia emocional. Esta integración permite formar profesionales capaces de comunicar con eficacia en contextos especializados, atendiendo no solo a la corrección lingüística, sino también a la gestión emocional en situaciones comunicativas complejas.

Siguiendo el enfoque de análisis crítico de géneros propuesto por Bhatia (2017), se diseñan unidades didácticas centradas en géneros discursivos específicos –como informes, presentaciones o negociaciones– que articulan el análisis lingüístico con el desarrollo de competencias emocionales. Por ejemplo, una unidad dedicada a las presentaciones de *resultados empresariales* incluiría:

- Análisis del léxico emocional característico (por ejemplo, “nos complace informar”, “lamentamos comunicar”).
- Identificación de estrategias para la gestión emocional de la audiencia.
- Práctica de técnicas de autorregulación emocional durante la exposición oral.
- Desarrollo de habilidades para la lectura emocional de la audiencia.

Basado en el modelo de inteligencia emocional, este enfoque propone actividades estructuradas de manera secuencial para fomentar:

1. **Percepción emocional:** identificación de emociones en textos profesionales en español.
2. **Comprendión emocional:** análisis de las causas y consecuencias de estados emocionales en contextos laborales.
3. **Regulación emocional:** desarrollo de estrategias para gestionar las emociones propias y ajenas.
4. **Utilización emocional:** empleo estratégico de las emociones para optimizar la comunicación profesional.

Integración de herramientas tecnológicas para el análisis emocional en la enseñanza del español profesional

La incorporación de herramientas tecnológicas de análisis emocional constituye una innovación relevante en los procesos de enseñanza y evaluación de las competencias comunicativas en español con fines profesionales. Estas tecnologías permiten una aproximación más precisa y objetiva al componente emocional del discurso, facilitando tanto la formación como la autoevaluación del alumnado.

Lingmotif es una aplicación multiplataforma desarrollada por el Grupo Tecnolengua de la Universidad de Málaga, diseñada específicamente para el análisis de sentimientos en español. Su funcionamiento se basa en un enfoque léxico y lingüísticamente motivado, que identifica expresiones con carga afectiva y aplica reglas de contexto para determinar su polaridad e intensidad.

Genera dos métricas principales:

- **Text Sentiment Score (TSS):** mide la polaridad emocional del texto en una escala de 0 a 100.
- **Text Intensity Score (TSI):** evalúa la intensidad emocional en un rango de -5 a +5.

Su aplicación didáctica incluye: el análisis comparativo de textos con diferentes orientaciones emocionales, la evaluación objetiva de la competencia emocional en producciones escritas y el fomento de la conciencia metalingüística sobre el uso emocional del lenguaje.

El desarrollo de corpus especializados que incluyan géneros profesionales anotados emocionalmente permite realizar análisis contrastivos entre sectores, identificar patrones discursivos y diseñar actividades basadas en datos reales. Estos corpus constituyen una base sólida para la investigación aplicada y la elaboración de materiales didácticos contextualizados.

Por otro lado, los entornos virtuales que reproducen situaciones profesionales reales ofrecen oportunidades para la práctica de habilidades socioemocionales en contextos controlados. Estas plataformas permiten la interacción con escenarios simulados, la toma de decisiones comunicativas y la recepción de retroalimentación inmediata, favoreciendo el aprendizaje experiencial.



Figura 3. Herramientas tecnológicas para el análisis emocional en el español profesional

Propuestas curriculares integradoras

De cara a confeccionar propuestas curriculares para la integración de competencias emocionales, es necesario decir que la incorporación efectiva de las competencias emocionales en los programas de español con fines específicos requiere una reforma curricular que supere la tradicional compartimentalización entre contenidos lingüísticos, culturales y profesionales.

- **Modelo integrado vertical:** propone la inclusión progresiva de competencias emocionales en todos los niveles de formación, desde el nivel inicial hasta el avanzado:
 - Nivel A2-B1: reconocimiento de emociones básicas en textos profesionales y uso de fórmulas de cortesía emocional.
 - Nivel B2-C1: análisis de estrategias persuasivas y desarrollo de competencias de regulación emocional.
 - Nivel C2: dominio de matices emocionales culturalmente específicos y desarrollo de competencias de liderazgo emocional.
- **Modelo integrado horizontal:** promueve la coordinación entre distintas áreas curriculares –lengua, cultura y especialización profesional– para garantizar la coherencia en el desarrollo de las competencias emocionales a lo largo del proceso formativo.

«La comunicación profesional efectiva en español exige el desarrollo simultáneo de competencias múltiples: conciencia emocional, regulación afectiva, sensibilidad cultural y habilidades discursivas especializadas.»

«El análisis de patrones emocionales característicos del español profesional permite una comprensión más profunda de las necesidades formativas de los profesionales hispanohablantes.»

Conclusiones y perspectivas futuras

El análisis integrado de la emoción y las habilidades sociales y comunicativas en el español con fines específicos pone de manifiesto la necesidad urgente de superar enfoques fragmentados que separan artificialmente las competencias lingüísticas, emocionales y profesionales. Tal como se ha argumentado en este trabajo, la comunicación profesional efectiva en español exige el desarrollo simultáneo de competencias múltiples: conciencia emocional, regulación afectiva, sensibilidad cultural y habilidades discursivas especializadas.

Las principales contribuciones de este estudio incluyen:

- **Marco teórico integrador:** la articulación entre la neurosociología afectiva, la teoría de la valoración y las taxonomías de habilidades sociales ofrece una base conceptual sólida para futuras investigaciones y desarrollos pedagógicos en el ámbito del español profesional.
- **Identificación de especificidades culturales:** el análisis de patrones emocionales característicos del español profesional –como la gestión de la dignidad, la preservación de la armonía relacional y la expresividad emocional graduada– permite una comprensión más profunda de las necesidades formativas de los profesionales hispanohablantes.
- **Propuestas pedagógicas innovadoras:** la combinación de herramientas tecnológicas de análisis emocional con enfoques didácticos basados en géneros profesionales abre nuevas vías para la enseñanza de competencias comunicativas complejas.

Las líneas de investigación futuras que se pueden derivar de un trabajo abren nuevos caminos al profesorado de español para fines específicos:

- **Desarrollo de corpus especializados:** la creación de corpus anotados emocionalmente permitirá realizar análisis más precisos de los patrones discursivos en distintos sectores y géneros profesionales.
- **Estudios longitudinales:** la investigación sobre la evolución de las competencias emocionales en hablantes no nativos de español podrá aportar evidencia empírica sobre la eficacia de los distintos enfoques formativos.
- **Análisis intercultural comparativo:** la comparación entre variedades del español profesional podrá revelar diferencias en la expresión emocional que deben ser consideradas en programas de formación internacional.
- **Aplicaciones en inteligencia artificial:** el desarrollo de sistemas de procesamiento del lenguaje natural sensibles a las dimensiones emocionales del español profesional representa una frontera tecnológica con importantes implicaciones educativas y comerciales.

Como señala Orts Llopis (2023: 115-116),

“se necesitan más estudios que analicen el lenguaje emocional en contextos especializados”, especialmente aquellos que desarrollen “métodos y herramientas específicas” para “mejorar la comprensión profunda” de fenómenos comunicativos complejos.”.

«La formación de profesionales competentes en el siglo XXI exige, más que nunca, la integración de competencias técnicas, lingüísticas y emocionales.»

Este trabajo contribuye a este propósito ofreciendo un marco conceptual y metodológico que puede orientar futuros desarrollos en este campo emergente. La formación de profesionales competentes en el siglo XXI exige, más que nunca, la integración de competencias técnicas, lingüísticas y emocionales. En este contexto, el español –como lengua de comunicación internacional en expansión– debe adoptar enfoques formativos que准备 a sus hablantes para desenvolverse con eficacia en entornos profesionales cada vez más complejos y emocionalmente exigentes. Este reto representa tanto una responsabilidad como una oportunidad para la comunidad académica y educativa hispanohablante.

Referencias bibliográficas

- ALBA-JUEZ, L. y MACKENZIE, J. L. (2019). *Emotion in discourse*. John Benjamins.
- BHATIA, V. K. (2017). *Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice*. Routledge.
- BREEZE, R. y CASADO-VELARDE, M. (2019). “Expressing emotions without emotional lexis: A crosslinguistic approach to the phraseology of the emotions in Spanish and English”. En: MACKENZIE, J. L. y ALBA-JUEZ, L. (eds.). *Emotion in discourse*. John Benjamins, pp. 139-163.
- DAMASIO, A. (2018). *The strange order of things: Life, feeling, and the making of cultures*. Pantheon Books.
- GOLDSTEIN, A. P. (1980). *Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Research Press.
- MARTIN, J. R. y WHITE, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- ORTS LLOPIS, M. Á. (2003). *La emoción en los textos especializados. El género profesional y sus manifestaciones emocionales: poder, persuasión y manipulación*. Comares.
- PLUTCHIK, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- TENHOUTEN, W. D. (2021). “Basic emotion theory, social constructionism, and the universal ethogram”. *Social Science Information*, vol. 60, no. 4, pp. 610-630.

La adaptación de los juegos de mesa en las clases de las ALCE. Propuestas didácticas



Francisco Javier Robles Prieto

→ ALCE de Países Bajos

francisco.robles@educacion.gob.es

Resumen

El presente artículo muestra una propuesta pedagógica de ocho juegos de mesa para las clases de español. Estos juegos, adaptaciones de otros tradicionales, se han puesto en práctica con éxito en las clases de lengua y cultura española del programa ALCE de la Acción Educativa Exterior, resultando un excelente recurso didáctico que parte del interés del alumnado y mejora su aprendizaje de manera lúdica y divertida.



Palabras clave

Juego, interés, diversión, interacción, aprendizaje

Introducción

Los juegos de mesa son una herramienta muy valiosa en el aprendizaje, constituyendo una pieza clave en el desarrollo integral del alumnado (Garaigordobil, 2008) combinando diversión, interacción social y adquisición de conocimientos de manera natural y efectiva. Además, en la enseñanza de una lengua, estas actividades permiten mejorar el vocabulario, practicar estructuras gramaticales y desarrollar habilidades comunicativas en situaciones dinámicas y entretenidas, que desembocan en un aprendizaje más significativo.

«Partimos de los tradicionales juegos de mesa como el trivial, el tabú o el pasapalabra y los adaptamos a los contenidos de nuestras clases de lengua y cultura españolas.»

Sin embargo, aunque existen multitud de juegos de mesa, no todos son válidos para ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la educación actual, es importante partir del centro de interés y necesidades del alumnado para diseñar actividades de aprendizaje significativas que realmente sean mejores vehículos de desarrollo cognitivo (Couso, 2023).

En este sentido, el objetivo de este artículo es, partiendo de los juegos de mesa que nuestros estudiantes conocen, crear una serie de actividades que les motiven al aprendizaje del español mediante una práctica lúdica. Estas permitirán, por lo tanto, de manera motivada conectar el aprendizaje con su realidad y la adaptación de materiales brindará oportunidades para que todo el alumnado alcance su máximo potencial.

Por ello, partimos de los tradicionales juegos de mesa como el trivial, el tabú o el pasapalabra y los adaptamos a los contenidos de nuestras clases de lengua y cultura españolas. Cambios en las reglas, creación de tarjetas específicas, variaciones en la mecánica del juego, incorporación de elementos tecnológicos, etc. son algunas de las adaptaciones y modificaciones que llevaremos a cabo. Porque en clase... ¡sí se juega! (Sánchez, 2022).

Juegos de vocabulario

El vocabulario es esencial en la adquisición de un idioma. Su aprendizaje es indispensable, ya que sin un suficiente conocimiento se tendrá dificultad para comunicarse. Por ello, los docentes deben crear actividades que conlleven al aprendizaje y conocimiento de vocabulario (Tovar-Viera, 2018).

1. El cuatro letras

Juego original: 4 en letras



Figura 1. Juego 4 en letras (ludonauta.es)

Es un juego que consiste en formar palabras de cuatro letras y que pone a prueba el vocabulario, la agilidad mental y la suerte. Tiene múltiples formas y estilos de juego.

Juego adaptado: LetrALCE

Damos 20 cartas iguales a cada grupo (con las mismas vocales y consonantes). Cada grupo tiene 1 minuto para formar palabras de 4 letras sin repetir las cartas. Gana el grupo que consigue más palabras (el máximo puede ser cinco). Otras variantes pueden ser incrementando el número de letras o encontrando la palabra que tiene mayor número de ellas.

2. Imágenes

Juego original: Ikonikus



Es un juego de mesa de cartas diseñado para fomentar la empatía y la expresión de emociones. El juego consiste en que los jugadores deben adivinar qué sentirían otros jugadores en diferentes situaciones, utilizando cartas que representan emociones con símbolos.

Figura 2. Juego Ikonikus (kinuma.com)

Juego adaptado: Imágenes

Con estas tarjetas se trabajan diferentes variantes de juegos donde se utiliza el vocabulario de la tarjeta. Dependiendo del nivel y edad del alumnado, podremos establecer variantes más fáciles o difíciles. Enlazar palabras, definir conceptos e incluso formar oraciones o historias serán posibles actividades.

Se puede acceder un [vídeo explicativo](#) para obtener más información sobre este juego.

3. Palabras ALCE

Juego original: Palabrea



Es un divertido juego de cartas de doble cara. En una cara, se representan las categorías del juego y, en la otra, tres letras de distinto color. Se debe ser el primero en encontrar una palabra de la categoría que indica la carta y que comience por la letra del mismo color.

Figura 3. Juego Palabrea (ludilo.es)

Juego adaptado: Palabras ALCE

La variante que ofrecemos en nuestra agrupación es, al término de cada unidad, decir palabras relacionadas con la misma que contengan las letras de la tarjeta. Cada letra que esté en la tarjeta valdrá un punto; y si contiene las tres letras serán cinco puntos. Por ejemplo, si estamos en la unidad de los animales y aparece la tarjeta con las letras T, G y O, la palabra “perro” valdrá 1 punto (por la O), la palabra “tigre” serán 2 puntos (por T y G) y las palabras “gato” o “tortuga” sumarán 5 puntos (al contener las tres letras). Cada alumno tendrá un límite de tiempo establecido para responder.

Juegos de comprensión, expresión e interacción

Las competencias de una lengua incluyen la comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita. Estas permiten a una persona comunicarse de manera efectiva en un idioma.

1. ¡Pásate el abecedario!

Juego original: El rosco de pasapalabra



Popular concurso televisivo donde dos personas intentan adivinar, tras una definición, una palabra sabiendo solo la letra por la que empieza.

Figura 4. Juego El rosco de pasapalabra (antena3.com)

Juego adaptado: ¡Pásate el abecedario!

En nuestra ALCE realizamos, al término de la unidad, un juego similar donde al alumnado se le proyecta el mismo listado de preguntas. La definición de cada una de ellas empieza con una letra que deberá adivinar. El alumnado dispone de un tiempo establecido para adivinar el mayor número de palabras. Al término del tiempo, dispone de otro tiempo para buscar el resto de palabras que le faltan. Por cada acierto sin ayuda son dos puntos, mientras que con la ayuda (internet o compañeros) será un punto.

También podemos jugar, por parejas, de la misma forma que el rosco oficial. En este caso, cada uno tendrá un rosco diferente y le hará las preguntas a la persona con la que forma pareja.

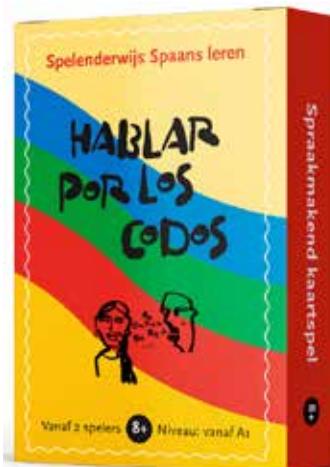
En la figura 6 mostramos dos ejemplos del juego con la temática de los animales.

ABECEDARIO de ANIMALES		I	Q	U	
A	Ave de plumas largas y vuelo a gran altura. Emblema en México, puede ver a larga distancia.	Aguila	Especie de lagarto que habita en regiones tropicales. Gracias a sus garras, trepa hasta ramas muy altas.	Iguana	Pequeña ave tropical con pecho de color rojo. Vive en Centroamérica, habla una rata con su nombre.
B	Simil al loro, sobrevivi a su extinción. Es el mamífero terrestre más grande de América.	Bisonte	Mamífero más alto del mundo. Tiene unas extremidades potes y unos largos cuernos.	Jirafa	Uno de los pocos mega herbívoros, es muy solitario. Blanco-o negro, destaca por su hocico curvado.
C	Animal silencio con multitud de rayas negras. Comúnmente denominado al paseo de peones.	León	Vive en los bosques de eucaliptos de Australia. Es el animal que más duerme, con 22 horas al día.	Koala	Rinoceronte
D	Es uno de los animales más inteligentes. Son curiosos y muestran gran interés por las personas.	Delfín	Con melena y fuerte rugido, es de dieta carnívora. Rey de la selva, es capaz de dominar a la manada.	Lobo	Algunas matan por competición y otras por su veneno. Hay cobras, boas, pitones, de cascabel.
E	Es el mamífero más grande del planeta. Con colmillos y trompa, tienen una excelente memoria.	Elefante	Aunque se vista de seda, así se queda. Primate de 4 extremidades, puede caminar erguido.	Mono	Serpiente
F	Mamífero adaptado al agua que nada a gran velocidad. Viven principalmente en la Antártida.	Foca	Mamífero acuático de elegante apariencia y pelo suave. Se alimenta de peces y tiene una larga cola.	Nutria	Tigre
G	Especie de ave doméstica y más numerosa del planeta. Se cría principalmente por su carne y por sus huevos.	Gallo/Gallina	Aves de Sudamérica similar al avestruz. Muy rápido, es incapaz de volar y tiene para saltar.	Ranita	Unicorino
H	De piel gruesa, habita en ríos del África subsahariana. Su piel es muy delicada de ahí que se mire en bolas.	Hipopótamo	Cetáceo similar al delfín que no tiene depredador. De color negro y blanco es capaz deazar ballenas.	Oca	Vaca
I		Perrito	Mamífero doméstico de la familia de los caninos. Se dice de él, que es el mejor amigo de las personas.	Perra	Wapiti
J				Zorro	Zorza
ABECEDARIO de ANIMALES		I	Q	U	
A	Insecto que produce miel. La más famosa es Maya.	Abeja	Es un antílope de estatura mediana. Por su apariencia, es muy parecido a la gacela.	Impala	Ave similar al bulbul que se alimenta de frutas. En España hay una maraña diciembre con su nombre.
B	Ave nocturna de ojos grandes y pico corto. Persona que tiende a quedarse levantada hasta tarde.	Búho	Especie de cordero salvaje nocturno con gran oficio. Aunque prefiere las zonas forestales, frecuenta la urbe.	Jabalí	Roedor de pequeño tamaño y cuerpo rechoncho. Dispositivo utilizado para manejar un ordenador.
C	Permanece en las madrigueras y tiene el pelaje lanudo. Lo asocian a comer zarzanas.	Conejo	Aves pequeñas no voladoras de Nueva Zelanda. Fruta de piel marrón oscuro y pulpa verde jugosa.	Kiwi	Rabito
D	Era un reptil terrestre con espina dorsal. Se extinguí hace millones de años.	Dinosaurio	Insecto que tiene una habilidad de vuelo espectacular. Su significado original está asociado a cambios.	Libélula	Sapo
E	Pequeño mamífero cubierto de púas. Los hay de tierra pero también de mar.	Erizo	Insecto que sufre una metamorfosis: huevo, oruga... Sus alas son grandes y exóticas.	Mariquita	Macho de la población bovina autóctona de España. Se cría para espectáculos como corridas o encierros.
F	De color rosado, figura bien o pata coje. Expresión artística y género musical.	Flamenco	Cangrejo de tamaño mediano de caparazón hexagonal. Es un marisco muy apreciado en gastronomía.	Nícaro	Toro
G	Cacer o diurno de la familia de pollo mota. Animal terrestre más veloz.	Guepardo	Oruga de la familia de los artrópodos, habita en las llanuras. Se caracterizan por hacer migraciones extremas.	Nro	Un gallo
H	Es el insecto más trabajador. Algunas pueden cargar 50 veces su propio peso.	Hormiga	Omnívoro de gran tamaño y fuerza física. Hay de varios tipos: perro, polla, panda, hombraguas...	Oso	Vibora
I				Wombat	Manoseo herbívoro de Australia y Tasmania. Cuenta con la apariencia de un oso en miniatura.
J				Yegua	Animal equino mayor de tres años. Hembra del caballo, de pequeño se llama potro.
K				Zorro	Mamífero de cola larga y orejas grandes y triangulares. Muy introducido en ciudades, es una persona astuta.

Figura 5. Ejemplos de ¡Pásate el abecedario! con la temática de los animales

2. ¿Eres más de...?

Juego original: Hablar por los codos



Es un juego que anima a hablar español teniendo una charla amena. Se juega por parejas y cada uno de ellos escoge una opción diferente de las dos existentes. Los temas se centran en intereses como deportes, amigos, familia, vacaciones, música, etc.

Figura 6. Juego Hablar por los codos (spaansvoordebasisschool.nl)

Juego adaptado: ¿Eres más de...?

La variante es la misma que el juego original, pero en este caso la relacionamos con categorías que hemos visto en el aula e incluso relacionadas con la cultura española. Algunos ejemplos utilizados son los siguientes:

- ... visitar la Alhambra o la Mezquita.
- ... tomar gazpacho o salmorejo.
- ... emocionarte con Carlos Alcaraz o la selección española de fútbol.
- ... comer un chuletón de Ávila o marisco gallego.
- ... decorar con los cuadros de Picasso o de Goya.
- ... leer *El Quijote* o *Platero y yo*.

Para llevar a cabo este juego, presentamos la pregunta con sus categorías y la información de cada una de ellas. Tiene el objetivo que el alumnado las lea, aprenda sobre su contenido y posteriormente realice un debate con otro compañero donde cada uno se posicionará hacia una opción de respuesta diferente.

3.3. ¡Fuera tabúes!

Juego original: Tabú



En este juego participan dos equipos de dos o más personas. Un miembro del equipo debe conseguir que su equipo adivine una palabra. Para ello, debe expresarse sin decir las palabras prohibidas.

Figura 7. Juego Tabú (juguetestoday.com)

Juego adaptado: ¡Fuera tabúes!

La dinámica del juego es la misma que el tabú; sin embargo, en esta ocasión el alumnado se podrá ayudar de las palabras prohibidas para poder expresar mejor, tanto verbalmente como por escrito, el concepto que sus compañeros deben adivinar.

Juegos de lengua y cultura españolas

Los juegos que integran la cultura de un país también son fundamentales para conocer más sobre la lengua del mismo. Por ello, en ALCE, un programa que busca fomentar el vínculo con la lengua y cultura españolas en el exterior, integramos propuestas lúdicas que refuerzen este lazo.

1. TriviALCE

Juego original: Trivial



En este juego se trata de ir acertando preguntas de cada una de las categorías de las que consiste el juego: Geografía, Entretenimiento, Historia, Arte y Literatura, Ciencia y Naturaleza, y Deportes y Pasatiempos.

Figura 8. Juego Trivial (drim.es)

Juego adaptado: TriviALCE

Nuestra versión del juego ha sido adaptada a las clases de lengua y cultura españolas con tarjetas elaboradas por los propios estudiantes. Consta de cuatro categorías: Naturaleza e Historia, Cultura y Lengua, Gastronomía y Fiestas, y Ocio y Deportes. Con este juego, el alumnado aprende sobre el Camino de Santiago, Miguel de Cervantes, el jamón serrano o Rafa Nadal entre otros. Para su desarrollo se han adaptado también dos tipos de tableros. Cada uno de ellos tiene sus reglas específicas.

Se puede acceder a más información sobre este juego en este [vídeo explicativo](#).

2. La torre española

Juego original: Jenga



Este juego consiste en retirar bloques de la torre y apilarlos en la parte superior sin que la estructura se derrumbe. El juego continúa hasta que la torre se colapsa, momento en el cual se determina el perdedor.

Figura 9. Juego Jenga (bol.com)

Juego adaptado: La torre española

El juego se realiza de la misma manera, quitando piezas de la torre original. La variante es que cada una de las piezas de madera contiene una pregunta sobre lengua y cultura española (por un lado) y su respuesta (por el otro). Si se acierta la pregunta de la pieza que se quita de la torre original, esa persona se queda su pieza y no debe colocarla encima (equivale por lo tanto a un punto). Si se falla, sí debe colocarla en lo alto de la torre. Al tirar la torre, la persona que tenga más piezas (son las preguntas acertadas) gana. Lógicamente, la persona que tire la torre no puede ganar, aunque tenga más puntos.

Algunas de las preguntas y respuestas son del tipo:

- Existe ‘sí’ con tilde y ‘si’ sin tilde. ¿Cuándo la lleva?
Cuando es afirmativo.
- La tortilla española se hace con o sin...
Cebolla.
- ¿Cuál es el tenista español más laureado?
Rafa Nadal.
- ¿En qué comunidad autónoma acaba el Camino de Santiago?
En Galicia.
- Agudas, llanas o esdrújulas. ¿Cuándo una palabra lleva siempre tilde?
Cuando es esdrújula.

Conclusiones

Con estas propuestas prácticas hemos mostrado actividades lúdicas y divertidas con las que dinamizar la enseñanza y el aprendizaje del español. Se trata de una buena herramienta para usar de vez en cuando, sobre todo en los momentos finales de clase donde la atención del alumnado va disminuyendo.

Queremos destacar la importancia de utilizar estos juegos de manera integrada con los contenidos que se estén practicando en clase, sobre todo los relativos a la cultura española, tan rica y diversa. El arte, la literatura, la música, la gastronomía, las tradiciones, la historia o la geografía estarán presentes en las nuevas adaptaciones que hemos propuestos de los juegos. En este sentido, reflexionamos sobre la utilización del juego no solo como entretenimiento, sino también como un medio que hace aprender al alumnado y conectar con sus raíces culturales.

Referencias bibliográficas

- COUSO, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego: cómo los juegos de mesa cambian el cerebro*. Barcelona: Destino.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En: BAÑERES, D. (coord.), *El juego como estrategia metodológica* (pp. 13-21). Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, M. (2022). *En clase sí se juega: una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. Barcelona: Paidós.
- TOVAR-VIERA, R. (2018). *Aprendizaje de lenguas: Importancia de la adquisición de vocabulario*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Criterios para la selección de cortometrajes en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera



Rubén José García Muriel

→ Lector AECID en la Universidad Libre de Bruselas
Ruben.jose.garcia.muriel@ulb.be

Resumen

El objetivo de esta contribución es presentar algunos elementos clave que conviene tener en cuenta al plantear la explotación didáctica de un cortometraje en el aula de Español como Lengua Extranjera. Tras una breve introducción y una justificación sobre el valor pedagógico de este recurso audiovisual, se exponen cuatro grandes criterios y se ofrece una rúbrica adaptable según las necesidades docentes.



Palabras clave

Cortometraje, audiovisual, didáctica, español lengua extranjera

Introducción

Vivimos inmersos en una sociedad profundamente condicionada, en el plano cognitivo y cultural, por el universo digital y las producciones audiovisuales. Puede afirmarse, sin exageración, que la cultura de finales del siglo XX y del siglo XXI se caracteriza por ser eminentemente digital y audiovisual. Las consecuencias de este fenómeno ya son visibles y, en muchos casos, susceptibles de análisis sistemático, especialmente en lo que respecta a los hábitos de consumo cultural y a las nuevas formas de socialización (Lazo y Gabelas Barroso, 2009: 204-207).

En este contexto, el papel de Internet resulta decisivo. Las redes sociales y las plataformas digitales no solo han multiplicado la velocidad y el alcance de la difusión de contenidos, sino que también han potenciado la interacción activa entre usuarios y obras audiovisuales, trascendiendo fronteras geográficas, culturales y lingüísticas (Ruano López, 2013: 683-685). Esta dinámica ha dado lugar a una forma de “inter-audiovisualidad” que, en determinados casos, enriquece significativamente, al propiciar diálogos, reinterpretaciones y resignificaciones de los productos audiovisuales en escenarios globales e interconectados.

No es ocioso recordar que, como el propio nombre indica, el audiovisual comporta la interrelación de lo verbal y lo no verbal, de lo acústico y lo visual. En este sentido, en su monografía de referencia sobre la traducción audiovisual, Bartoll (2015: 15-23) divide el input audiovisual en dos códigos que se subdividen, además, en diversos elementos:

Códigos acústicos	Códigos visuales
Lingüístico	Iconográficos
Paralingüístico	Fotográficos
Musicales y de efectos especiales	De planificación
De colocación de sonido	De movilidad
	Gráficos
	Sintácticos

En primer lugar, dentro de los elementos acústicos, el código lingüístico se presenta en diversas modalidades y medios, tanto de un modo gráfico como fónico. A su vez, el código paralingüístico son las cualidades no verbales de la voz, que se relacionan con la expresión de las emociones; a esta categoría podrían incluirse, según Bartoll, tanto características fónicas, ligadas al habla, como la entonación, el ritmo o el tono, como elementos diferenciadores, como la tos, el suspiro, el estornudo, etc. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER) recoge profusamente la importancia de la comunicación no verbal y, más concretamente, los gestos y acciones, los elementos paralingüísticos y paratextuales. Así, gestos, expresiones faciales, posturas, miradas, proxémica, etc. son factores que ayudan a comprender la intención del mensaje y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta a la hora de comunicarse. En este sentido, el audiovisual ayuda a la detección de estos ítems y a su valoración de acuerdo con el contexto. Por último, los elementos musicales y de efectos especiales y de colocación del sonido están ausentes en los actos de comunicación y tienen como utilidad crear un ambiente que enfatiza o refuta la narrativa audiovisual.

En gran parte de las creaciones audiovisuales se exige una coherencia entre la narración visual y la verbal, de modo que, como en la vida real, en la mayoría de las ocasiones se establece una suerte de correlación de lo auditivo en lo visual y viceversa. Dentro de los códigos visuales, los códigos iconográficos están formados por iconos, índices y símbolos. Como sucede en nuestro día a día, estos se presentan en el material audiovisual sin una explicación verbal en la mayoría de las ocasiones, hecho que da lugar a problemas de interpretación, puesto que no son universales; por ejemplo, tal es el caso del código cromático asociado al luto (negro o blanco dependiendo del país).

Son también esenciales los códigos fotográficos, de planificación (referido al uso de los planos), de movilidad (referido al movimiento de la cámara), gráficos (referido al uso de los títulos y subtítulos) o sintácticos (referido al montaje del audiovisual), pero tienen menor importancia para la enseñanza de una L2 en la medida que son elementos que no se encuentran fuera de un contexto extra-audiovisual.

El propio MCER (2002: 142-144) pone de manifiesto el valor de la comprensión audiovisual y plantea las bases del uso del papel del audiovisual en los manuales de enseñanza. Como sintetiza con gran acierto Azuar Bonastre (2011: 2):

"El uso de los medios audiovisuales es una de las más claras recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia*, uso por medio del cual podemos, a su vez, desarrollar diversos factores de una importancia esencial según este documento: la contextualización de los actos de habla, la práctica de la interacción oral, la enseñanza de las variedades de la lengua y de los diferentes registros, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural y la consideración de la dimensión afectiva de los estudiantes."

De igual modo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) recoge el valor del audiovisual como un elemento de interés para el aprendizaje por incluir elementos verbales, no verbales y paraverbales en la comunicación.¹ No sorprende, por tanto, que se considere un instrumento fundamental en la enseñanza, pues recrea un entorno rico en componentes lingüísticos, paralingüísticos y culturales. De este modo, facilita la observación de la interacción entre comunicación verbal y no verbal, aspecto esencial dado que la entonación, la expresión facial o la postura no solo apoyan la comprensión del mensaje, sino que constituyen parte intrínseca del proceso comunicativo y condicionan de manera significativa su sentido. De igual modo, estos recursos expresivos resultan indispensables para analizar la estrecha relación entre lengua y cultura, muchas veces desde una perspectiva intercultural.

Ahora bien, al ser elementos complejos, las producciones audiovisuales plantean un reto a la hora de su explotación en el aula. En primer lugar, en ocasiones es difícil encontrar repositorios específicos con contenidos que cumplan nuestras expectativas docentes.² Además, en muchos casos surgen dudas respecto a la relación coste-beneficio, tanto en términos del tiempo requerido para la planificación como del aprendizaje real que los estudiantes puedan obtener. Por otra parte, al tratarse de muestras de lengua, los docentes deben prestar especial atención a su adecuación al nivel de los alumnos. Igualmente, la temática y el enfoque adoptado han de ser pertinentes y estar en sintonía con el contexto y la situación de aprendizaje.

¹ Véase, el apartado Noción específicas y sus subapartados en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_introduccion.htm>.

² En ese sentido, recomendamos consultar el catálogo de la plataforma **Platino Educa**. Este repositorio es increíblemente útil para docentes ya que no solo aglutina diversos tipos de producciones audiovisuales libres de derechos en el ámbito docentes, sino que también incluye propuestas didácticas adecuadas a diversos niveles. Sobre sus bondades, véase el artículo "El cine en las aulas de Bélgica" publicado en **Mosaico 42/2024** (pp. 120-125).

«Estos materiales deben integrarse en una unidad didáctica y presentarse dentro de una secuencia de aprendizaje claramente estructurada, en que el elemento audiovisual ha de ser el estímulo o detonante para la práctica de la lengua.»

«El corto tiene ciertas cualidades que lo hacen intrínsecamente idóneo para la clase de español.»

En definitiva, al igual que cualquier otro recurso, estos materiales deben integrarse en una unidad didáctica y presentarse dentro de una secuencia de aprendizaje claramente estructurada, en que el elemento audiovisual ha de ser el estímulo o detonante para la práctica de la lengua.

El corto y su idoneidad en la clase de ELE

Son muchos los modos de clasificar los contenidos audiovisuales. Algunos criterios usuales son: duración, producción, género, finalidad, lugar de visualización, destinatario, etc. Para nuestros propósitos didácticos, nos parece particularmente útil la propuesta de clasificación de Mecías y Rodríguez (2009: 5-6), que, sin deseo de ser exhaustiva, permite una clasificación de la mayoría del material audiovisual susceptible de emplearse en el aula en categorías fácilmente reconocibles. Dentro de esta clasificación, los cortometrajes se definen como producciones cinematográficas de menos de treinta minutos.

Como enfatiza Domènech (2021: §1), en comparación con otros soportes audiovisuales de mayor largura, el corto tiene ciertas cualidades que lo hacen intrínsecamente idóneo para la clase de español. Así, frente al largometraje, el cortometraje puede visionarse en una sola sesión en el aula; por su brevedad, además, suele presentar una unidad de acción y una trama fácilmente reconocible en la que se pueden situar los acontecimientos. Esto no es algo baladí, puesto que ello permite un mejor encaje en una unidad didáctica y su explotación es mucho menos laboriosa. A esto cabe añadir que, dado que su producción suele comportar pocos costes, muchos directores emergentes empiezan su carrera con cortometrajes, de modo que es un género asociado a cierto carácter crítico o marginal, lo cual conecta especialmente con la dimensión (inter-)cultural del aprendizaje de las lenguas.

Consideramos que incluir audiovisuales en la enseñanza de una L2 plantea dos retos: 1. la selección de audiovisuales como “materia prima” con la que desarrollar una serie de contenidos y objetivos comunicativos, y 2. la confección de secuencias didácticas que ayuden al despliegue de una serie de estrategias de aprendizaje, la integración de las destrezas y la consecución de los objetivos inicialmente planteados. En el siguiente apartado nos ocuparemos exclusivamente de la primera cuestión.

Criterios para la selección de cortometrajes

La selección adecuada del material es un factor clave en el diseño de una unidad didáctica, una secuencia o una actividad. Como advierte Fernández López (2004), el éxito del aprendizaje depende en gran medida de este proceso de elección. Casi tres décadas atrás, Amenós Pons (2000) propuso criterios para la selección de largometrajes, aunque su vigencia actual es limitada debido al impacto de las nuevas tecnologías y a la especificidad de los cortometrajes mencionada anteriormente. Más tarde, en 2011, el CEMAV-UNED publicó la *Guía para la Evaluación Pedagógica de Material Audiovisual Educativo*, un recurso valioso, aunque no centrado en la didáctica de lenguas.³ Por ello, consideramos necesario reformular los criterios y presentarlos en forma de rúbrica. Estos se organizan en las siguientes tipologías:

³ <https://canal.uned.es/uploads/serialmaterial/Serie/1192/Gu_a_para_la_evaluaci_n_pedag_gica_de_material_audiovisual.pdf>.

1. En referencia al soporte

La calidad y facilidad de uso de los materiales audiovisuales en el aula dependen en gran medida del soporte en el que se encuentren. Mientras que en el pasado los rollos de película o las cintas de vídeo imponían importantes limitaciones técnicas, hoy los formatos digitales y las plataformas de *streaming* ofrecen mayor flexibilidad: permiten detener, retroceder, avanzar, activar subtítulos o incluso cambiar el idioma de forma inmediata. Estos recursos facilitan tanto la comprensión como la adaptación del material a diferentes niveles de aprendizaje. Aun así, la experiencia de visionado sigue estando condicionada por la calidad de la banda sonora, el estado del archivo digital, el tipo de equipo de reproducción empleado y la acústica de la sala o del entorno virtual. A ello se suma un aspecto clave: la disponibilidad del material audiovisual, en particular, en relación con los permisos de reproducción.

2. En referencia al entorno pedagógico

Al igual que cualquier otro recurso educativo, el uso de un cortometraje debe estar plenamente integrado en la planificación pedagógica para que su incorporación al currículo resulte significativa. No basta con emplearlo como material complementario o motivador: su valor didáctico se potencia cuando se articula de manera integrada con los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las competencias que se pretenden desarrollar en la unidad didáctica.

Es fundamental que el cortometraje se vincule con el contenido del currículo, en particular con los contenidos y los objetivos comunicativos que nos hayamos propuesto. Su inclusión debe responder a criterios claros que permitan situarlo dentro de una unidad didáctica y de una secuencia de aprendizaje concreta, de modo que favorezca la progresión y la coherencia pedagógica. De igual modo, debe también adoptarse a la cultura del centro educativo y, más particularmente, a los valores que se quieran transmitir.

3. En referencia al alumno

«La selección de un cortometraje debe atender tanto a su adecuación lingüística como a su pertinencia temática.»

Este es, probablemente, el aspecto que los docentes solemos valorar en primer lugar: ¿serán capaces los alumnos de comprender el cortometraje? ¿Cuentan con los recursos lingüísticos necesarios para interpretarlo de forma adecuada? La selección de un cortometraje debe atender, por tanto, tanto a su adecuación lingüística como a su pertinencia temática. En el plano lingüístico, es esencial que el material se ajuste al nivel de competencia comunicativa del alumnado, de manera que represente un desafío estimulante sin llegar a convertirse su comprensión en un obstáculo insuperable o en algo demasiado simple. De este modo, se favorece la adquisición progresiva de vocabulario, estructuras gramaticales y recursos discursivos, al mismo tiempo que se mantiene la motivación.

En cuanto a la temática, el audiovisual ha de abordar cuestiones capaces de despertar el interés de los estudiantes y de reflejar contextos culturales en los que puedan sentirse total o parcialmente identificados. El tratamiento de temas delicados o potencialmente conflictivos debe realizarse con sensibilidad pedagógica, evitando enfoques gratuitos o sensacionalistas.

Finalmente, la elección del material debe considerar su adecuación al contexto social y cultural de los estudiantes. Esto supone valorar no solo la pertinencia de los temas tratados, sino también la manera en que estos dialogan con la realidad del aula, con la diversidad del alumnado, con su entorno inmediato y su propio conocimiento del mundo.

4. En referencia al aprendizaje

«El contenido audiovisual ha de estar directamente vinculado con los objetivos de aprendizaje previamente definidos.»

La selección de un cortometraje debe responder a una serie de criterios que aseguren un verdadero aprendizaje. Como ya hemos indicado, el contenido audiovisual ha de estar directamente vinculado con los objetivos de aprendizaje previamente definidos, de manera que su uso no sea anecdótico, sino plenamente integrado en una secuencia didáctica.

En cuanto a la adecuación lingüística, esta puede analizarse desde distintos planos. En el nivel formal, el audiovisual debe presentar construcciones gramaticales acordes con las metas de enseñanza y con el grado de competencia del alumnado. En el plano léxico, en niveles iniciales, es preferible que el vocabulario sea limitado, pero significativo y recurrente, de modo que facilite su asimilación y posterior reutilización. Finalmente, respecto a la variedad lingüística, dependiendo del nivel del alumno debemos valorar la incorporación de una o más variedades; en niveles iniciales es recomendable únicamente variaciones diafásicas o diastráticas menores y cambios de registro que no dificulten la comprensión, mientras que en niveles intermedios o avanzados resulta esencial incorporar múltiples variedades diatópicas del español.

Otro aspecto clave es la interculturalidad. En la medida de lo posible, el contenido audiovisual debe reflejar la diversidad cultural e identitaria, así como ofrecer referencias culturales relevantes para el aprendizaje. De esta forma, la secuencia didáctica puede convertirse en un espacio privilegiado para trabajar el conocimiento cultural y la conciencia intercultural. Con frecuencia, aborda de manera explícita o implícita cuestiones éticas, sociales y emocionales que invitan a la reflexión, al diálogo y al desarrollo de la dimensión del estudiante como agente social.

Por último, el material debe facilitar el despliegue de estrategias de comprensión. Esto implica que el audiovisual se preste a la aplicación de técnicas variadas por parte del docente y del estudiante –como la anticipación, la inferencia, la identificación de ideas principales o el reconocimiento de marcadores discursivos–, permitiendo un trabajo activo y reflexivo en torno a la lengua y al mensaje.



Recapitulación

El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE no debe considerarse un recurso accesorio o meramente motivador, sino un auténtico instrumento didáctico, especialmente en un mundo cada vez más audiovisual. Cuando se seleccionan e integran de forma adecuada en la planificación docente, los cortometrajes favorecen no solo la adquisición de la lengua, sino también la formación de aprendientes críticos, capaces de interpretar distintos discursos y desenvolverse en contextos comunicativos y culturales complejos.

La selección del material audiovisual resulta decisiva para el éxito de su explotación pedagógica. Esta elección debe basarse en criterios relacionados con el soporte técnico, la integración en el entorno de aprendizaje, la adecuación al alumnado y su pertinencia para los objetivos formativos. Ello implica considerar la calidad técnica del material, su accesibilidad, su coherencia con los objetivos curriculares, la motivación y el nivel de competencia de los estudiantes, así como el valor intercultural que aporta.

En este sentido, los criterios señalados no responden únicamente a una perspectiva teórico-didáctica, sino que están orientados a su aplicación práctica. Aunque no son pautas completamente definitivas, permiten determinar de manera rápida y eficaz si un recurso audiovisual es adecuado para su uso didáctico. No obstante, queremos advertir que no deben cumplirse necesariamente todos los requisitos, pues, en buena medida, su valor dependerá de la explotación didáctica posterior, particularmente las actividades posteriores al visionado. En ese sentido, las actividades deben alinearse tanto con los objetivos de aprendizaje como con el propio contenido del cortometraje. Definir previamente dichos objetivos constituye un paso esencial para garantizar que las actividades contribuyan al desarrollo de destrezas, competencias y objetivos específicos. El diseño de actividades es, tal vez, el aspecto más laborioso a la hora de explotar cualquier material. Sin embargo, esta cuestión merece un espacio diferenciado y, por ello, esperamos poder abordarla en próximas publicaciones.



Rúbrica para la Selección de Cortometrajes en Enseñanza de ELE

	Criterio	Excelente	Aceptable	Insuficiente	Comentarios
EN CUANTO AL SOPORTE	Calidad y formato	Imagen y audio nítidos, reproducible en todos los soportes	Pequeñas deficiencias de calidad o soporte	No se reproduce correctamente; calidad inadecuada	
	Accesibilidad	Libre acceso o restringido solo a docencia; fácil de usar en el aula física o virtual	Acceso limitado o parcialmente restringido	Muy difícil o imposible de acceder	
	Subtitulado	Subtítulos completos y sincronizados	Subtítulos parciales o con errores	No hay subtítulos	
EN CUANTO AL ENTORNO PEDAGÓGICO	Integración curricular	Totalmente integrado en unidad y secuencia didáctica, desarrolla muchos objetivos comunicativos	Parcialmente integrado; cubre algunos de los objetivos	No se integra ni desarrolla objetivos	
	Valores y cultura del centro	Refuerza explícitamente valores del centro	Refuerza valores de forma moderada	No refuerza ni ejemplifica valores	
EN CUANTO AL ALUMNO	Adecuación lingüística	Adecuado al nivel de competencia de los alumnos; supone un reto, pero no un obstáculo	Mayormente adecuado; algunos puntos son difíciles o muy fáciles	No adecuado a la competencia de los alumnos; comprensión difícil o demasiado fácil	
	Adecuación temática	Tema motivador, respetuoso, sin lenguaje ofensivo	Tema interesante; leves contenidos sensibles	Tema irrelevante, ofensivo o demasiado chocante	
	Contexto social y cultural	Refleja o/y dialoga; contexto y cultura de los alumnos; respetuoso	Contexto parcialmente reflejado o en diálogo; generalmente respetuoso	No refleja el contexto o/y es irrespetuoso	
EN CUANTO AL APRENDIZAJE	Contenidos nocio-funcionales	Estructuras y léxico adecuados	Leves; inconsistencia; algunas dificultades	Léxicos o estructuras inadecuados; confusos o limitados	
	Variedad lingüística	Uso consistente de variedades de acuerdo con el nivel, dificultades fácilmente sorteables	Algunas dificultades debidas a las variedades, comprensión por contexto o inferencia	Incomprensión o uso inconsistente de las variedades	
	Interculturalidad	Ejemplifica diversidad cultural y valores interculturales	Valores y diversidad intercultural parcialmente reflejados	No refleja diversidad ni valores interculturales	
		Facilita múltiples estrategias para la comprensión; fomenta reflexión	Facilita algunas estrategias para la comprensión audiovisual	No permite desplegar estrategias; comprensión excesivamente difícil	

Referencias bibliográficas

- AMENÓS PONS, J. (2000). «Largometrajes en el aula de ELE: Algunos criterios de selección y explotación». En: FRANCO FIGUEROA, M. Y OTROS (eds). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), pp. 769-784 Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm>.
- AZUAR BONASTRE, C. (2011). «Reseña del manual "Clase de Cine"». En *MarcoELE Revista Didáctica* 12. Disponible en <<http://marcoele.com/descargas/12/azuar-clasedecine.pdf>>.
- BARTOLL, E. (2015). *Introducción a la traducción audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Instituto Cervantes- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
- DOMÈNECH, C. (2021). «Ver para saber: los cortometrajes en la didáctica conversacional del español LE/L2». En: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 47(1). Disponible en <<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/44379/44993>>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004). «Las estrategias de aprendizaje». En SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL. pp. 411-433.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>.
- LAZO, C.M. Y GABELAS BARROSO, J. A. (2009). «Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: entorno rural y urbano». En *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* 39, 206-216. Disponible en <<https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/184496>>.
- RUANO LÓPEZ, S. (2013). «Los contenidos audiovisuales en Internet y su impacto en la televisión». En *Razón y palabra* 83, 682-692. Disponible en <<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/536>>.

Supervillanos en clase de ELE: creatividad, IA y gamificación para una enseñanza transformadora



Luis Miguel Artabe Zamanillo
→ EPFC – Bruselas
lmartabe@yahoo.es

Resumen

En los últimos dos años, hemos incorporado la inteligencia artificial (IA) como aliada en nuestras clases de español como lengua extranjera. Al principio, nuestro uso se centraba en tareas de apoyo a la elaboración de materiales didácticos, como redacción de textos, generación de imágenes o adaptación de contenidos. Sin embargo, esta herramienta ha abierto la puerta a enfoques pedagógicos más ambiciosos, creativos y transformadores, especialmente a través del aprendizaje experiencial y de la gamificación.

Este artículo presenta una de nuestras propuestas más significativas desarrolladas en este proceso: la creación de supervillanos como herramienta docente. Se trata de una actividad narrativa y lúdica en la que los estudiantes diseñan un personaje malvado, con atributos, traumas y objetivos, y luego deben enfrentarse a una misión. En este ejercicio, la IA se ha utilizado para generar las fichas de personaje, para ayudarnos con las tablas de eventos y de poderes y para, una vez los han desarrollado los alumnos, dibujar a los personajes imaginados. Esta experiencia ha demostrado ser eficaz para fomentar la producción oral y escrita, el trabajo en equipo y el compromiso emocional del alumnado. También permite conectar la enseñanza con referentes culturales cercanos, como el cómic o el cine.



Palabras clave

Gamificación, inteligencia artificial, ELE, supervillanos, aprendizaje experiencial, input significativo

Introducción

¿Pueden ingredientes tan dispares como la inteligencia artificial (IA), los supervillanos de cómic o la creatividad de un viejo profesor mejorar juntos la competencia lingüística de sus estudiantes? Quizá esa ya no sea la pregunta (si es que alguna vez lo ha sido); ser o ser, esa es la cuestión.

Hace no mucho tiempo y de manera dubitativa, la IA entró en nuestra práctica docente como una herramienta de apoyo técnico, pero poco a poco fue ganando terreno debido a las posibilidades que nos ofrecía. En este artículo presentamos una experiencia concreta de las varias que van perfilando nuestras clases: la creación de supervillanos por parte del alumnado. El objetivo de esta actividad era integrar lengua, narrativa, juego, negociación y diversión en un formato que enganchara a un grupo de estudiantes de español de nivel B2.

Tenemos que reconocer que al principio mirábamos la IA con desconfianza. Años de ver películas como *2001. Odisea del espacio*, *Terminator*, *Her*, *Juegos de guerra* y, especialmente, de leer ávidamente a San Isaac Asimov nos hacía preguntarnos si este nuevo avance sería una moda pasajera, un sacacuartos, una tecnología que había llegado para esclavizarnos o si podría realmente ayudarnos en el aula.

En aquellos primeros momentos, nos limitamos a usarla para jugar o como asistente de redacción vitaminado. Sin embargo, poco a poco fuimos descubriendo que su mayor valor no estaba en sustituir tareas mecánicas, sino en permitirnos dar vida a escenarios que antes no eran viables por tiempo, por recursos o por dificultad técnica. Ya no se trataba de confiar ciegamente en la máquina, sino de ponerla al servicio del diseño didáctico y de la narrativa en una clase. En un breve espacio de tiempo, descubrimos que la IA nos ofrecía —y ofrece— una caja de herramientas con la que podíamos fabricar ejercicios, textos e imágenes, pero también mundos, personajes, conflictos y sorpresas. Y eso, en nuestra opinión, para una clase de ELE, es el descubrimiento de El Dorado.

«La IA no sustituye la creatividad del docente pero sí que la potencia y la acelera.»

De la IA como herramienta a la IA como aliada narrativa

Primeras experiencias: el asesinato del señor García

El siguiente estadio de nuestro uso de la inteligencia artificial se concretó en la actividad El asesinato del señor García. Esta experiencia realizada en el contexto de nuestras clases de nivel B2, fue una simulación policiaca en la que el alumnado debía resolver un crimen analizando documentos, interrogando sospechosos y elaborando un informe final. Se trataba de una actividad pensada para tres horas de clase en la que la IA nos ayudó a redactar atestados policiales, generar pistas falsas y crear personajes de la historia (imágenes incluidas). Fue un éxito rotundo desde el punto de vista del aprendizaje y de la motivación.

Esta experiencia nos permitió comprobar que el uso de herramientas como ChatGPT podía integrarse en la pedagogía de forma orgánica, sistemática y significativa.

El deseo de ir más allá

A pesar del entusiasmo generado, nos quedó la sensación de que todavía se podía dar un paso más: pasar de una narrativa diseñada por el profesor a una construida activamente por el alumnado. Fue entonces cuando surgió la idea de crear supervillanos.

La creación de supervillanos

Diseño y secuencia del juego

La actividad de los *supervillanos* se diseñó como un taller de tres horas distribuido en tres fases claramente diferenciadas, adaptadas a estudiantes de nivel B2:

→ Fase 1 – Creación del personaje (60 min.)

Cada grupo recibe una ficha en blanco y un número limitado de puntos para diseñar un personaje malvado. Deben decidir su nombre, origen, poderes, miedos, traumas y adicciones. Durante esta fase trabajan el léxico de la personalidad, el aspecto físico y las emociones, al tiempo que negocian entre ellos las decisiones.

Objetivos lingüísticos: descripción física y psicológica, uso del pretérito imperfecto y del presente para caracterizar, estructuras de causa y consecuencia.

→ Fase 2 – Misión secreta y evento aleatorio (45 min.)

Cada grupo recibe una misión secreta redactada por el docente y un evento aleatorio (positivo o negativo). Deben planificar cómo su villano enfrentará esa situación, utilizando estructuras condicionales, consecutivas y léxico narrativo.

Objetivos lingüísticos: condicionales reales e irreales, marcadores temporales y consecutivos, vocabulario de emociones y acción.

→ Fase 3 – Presentación y debate final (60 min.)

Los grupos exponen su historia ante la clase, defendiendo sus decisiones y argumentando por qué su villano merece ganar o sobrevivir. Se fomenta la argumentación, la cohesión textual y la expresión oral espontánea.

Objetivos lingüísticos: argumentación oral, uso de conectores discursivos, repaso y corrección de errores emergentes.

«Cada villano creado es un espejo lingüístico de los aprendizajes adquiridos y de la imaginación del grupo.»

	Misión	Lugar	Descripción
1	Robar Las Meninas	Museo del Prado (Madrid)	El objetivo es robar el icónico cuadro durante una visita guiada sin dejar rastro.
2	Secuestrar a un alto cargo del gobierno	Congreso de los Diputados	Durante una sesión parlamentaria, el villano intenta secuestrar a una figura clave del poder.
3	Hackear el satélite meteorológico europeo	Centro Espacial INTA (Madrid)	Desde el centro espacial se busca infiltrarse y redirigir los satélites para su uso personal.
4	Contaminar el embalse de Yesa	Navarra	Utilizar un contaminante en el embalse clave de la zona norte y provocar alarma sanitaria.
5	Robar una vacuna en desarrollo	Hospital Vall d'Hebron	Acceder al hospital y extraer una vacuna experimental que está en fase crítica.
6	Explotar el puerto de Vigo	Galicia	Colocar explosivos para destruir el puerto y sabotear la cadena de suministros del norte.
7	Secuestrar a un cantante famoso	Festival Starlite (Marbella)	Durante un concierto, secuestrar a un cantante famoso para chantaje y manipulación mediática.
8	Provocar un apagón en toda Cataluña	Subestación eléctrica	Cortar el suministro eléctrico en toda la región catalana mediante sabotaje técnico.
9	Sabotear una planta petrolera en Canarias	Refinería de Santa Cruz	Destruir instalaciones clave de la refinería para causar un desastre ecológico y energético.
10	Envenenar el banco de peces	Laboratorio marino del Cantábrico	Contaminar el banco genético marino para eliminar especies clave y alterar el ecosistema.

El objetivo final es narrar cómo su personaje resuelve la misión, defendiendo sus elecciones ante los demás grupos. Tres horas de actividad en la que no echamos de menos la pausa de clase. En contextos donde se disponga de menos tiempo, podrían dividirse las fases en sesiones separadas o reducir el número de atributos y misiones.

Algunos de los villanos creados por el alumnado no desentonarían en una saga de cómics de las editoriales Marvel o DC. Señalaremos, por ejemplo, a Ceniza Negra, una antigua panadera convertida en justiciera vengativa que quemaba todo lo que oliera a gluten; o a El Archivista, un bibliotecario que manipulaba el tiempo robando recuerdos a través de fichas de préstamo. Estos personajes no solo eran divertidos, sino que servían para practicar recursos lingüísticos como hipótesis, descripciones físicas, expresiones temporales, estructuras de causa y consecuencia, condicionales...

Además, tuvieron lugar un buen número de debates lingüísticos intragrupales que surgieron de la necesidad del equipo de describir mejor al personaje y no de una consigna explícita. La motivación era intrínseca y el error no se percibía como castigo, sino como parte del proceso creativo (o de la acción de algún supervillano de la RAE).

El papel de la IA

En este tipo de ejercicios, la IA participa en varios niveles:

- Generación de imágenes personalizadas según la descripción del villano creada por los estudiantes.
- Apoyo en la elaboración de las reglas y de las tablas de atributos mediante plantillas y hojas de cálculo automatizadas.
- Soporte textual: contextualización de las historias, las misiones, los elementos culturales y los universos narrativos.

Desde el punto de vista técnico, el uso de IA en esta actividad no exige conocimientos avanzados, pero sí planificación. Para generar las imágenes, solemos utilizar descripciones detalladas redactadas por el propio alumnado y ajustadas en un generador de imágenes como DALL•E. En ocasiones, corregimos detalles visuales para que coincidan con lo escrito (por ejemplo, el número de brazos, el color del traje o el entorno).



Para las fichas y reglas, empleamos plantillas predefinidas y una hoja de cálculo que permite distribuir los puntos automáticamente y generar atributos equilibrados. El contenido de las mismas se redactó con ayuda de un modelo como ChatGPT y siguiendo las pautas descriptivas de nuestra propia tesis doctoral¹ y las indicaciones claras por parte del docente en cuanto al estilo, nivel léxico, tono narrativo, etc.

¹ Basado en la tesis doctoral en curso del autor sobre los villanos en el cómic y la cultura popular (Universidad de Cantabria).

En nuestra opinión, la clave está en usar la IA como extensión de la imaginación del grupo. No se trata de que la IA cree por ellos, sino de que potencie sus decisiones y haga visible lo que han inventado. A menudo, ver a su villano “dibujado” tiene un efecto transformador: el personaje ya no está solo en el papel, respira, ¡está vivo! A partir de ahí les resulta mucho más fácil crear su historia. La IA actúa aquí como un potenciador creativo que no invade la autonomía del grupo.

Impacto en el aula y posibilidades de expansión

Resultados observados

Los estudiantes han mostrado un alto grado de motivación, implicación emocional y disposición a hablar en público (tanto en grupo como ante la clase). En todos los casos, se ha registrado un aumento significativo en la producción oral espontánea, el uso activo de estructuras complejas y, sin duda, una mejora en la cohesión de la clase.

Desde una perspectiva metodológica, creemos que esta experiencia se alinea bajo la bandera del input significativo: los estudiantes reciben y producen lengua en un contexto rico, comprensible y emocionalmente implicado. No están completando huecos en un PDF sino utilizando la lengua que aprenden para resolver problemas, describir mundos y convencer a otros de que su villano merece el triunfo (o la más absoluta de las derrotas). Como en las teorías de Krashen (1982), aquí el lenguaje se adquiere porque es necesario para participar plenamente en la experiencia.

Transferencia y adaptabilidad

Este modelo es fácilmente adaptable a otros temas en los que estamos trabajando y que en algunos casos ya hemos probado: fenómenos paranormales, viajeros en el tiempo, exploradores del espacio o incluso detectives históricos. La clave está en el equilibrio entre lo lúdico y lo lingüístico.

Una variante que ha funcionado muy bien es el proyecto *Archivo Paranormal*, donde los personajes son agentes del CNI que deben investigar sucesos extraños. El esqueleto lúdico es el mismo, pero el universo cambia: los dilemas son éticos, científicos o históricos, y los eventos aleatorios se inspiran en leyendas reales o en casos como el de las Caras de Bélmez. Esta versatilidad hace que el modelo sea replicable en muchos contextos, incluso fuera de ELE. Basta con cambiar el disfraz, pero mantener el corazón del juego.

Con estudiantes de nivel inicial-intermedio (A2-B1), se puede simplificar el vocabulario y reducir las opciones de atributos o traumas. En una versión modificada para nivel A2, por ejemplo, los villanos solo tenían que completar frases como “Mi personaje se llama...”, “Es de...” o “Tiene miedo a...”, y luego narrar una acción breve en pasado o futuro. En cambio, para niveles B2, como el curso donde desarrollamos por primera vez esta experiencia investigadora, el juego permite explorar estructuras más complejas: condicionales irreales, oraciones consecutivas, léxico emocional o argumentación moral.

«No se trata de introducir la IA porque sí, porque esté de moda, sino porque permite devolverle al aula el juego, la sorpresa y la implicación.»

Conclusiones

En nuestra opinión, la creación de supervillanos ha sido mucho más que una actividad divertida: ha sido un experimento pedagógico exitoso. Ha permitido explorar los límites del aula como espacio de ficción, incorporar la IA como aliada creativa y ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje memorable.

Jugar no es perder el tiempo. Jugar es entrenar la mente en entornos seguros, simbólicos y cargados de emoción. Por eso, creemos que experiencias como esta deberían dejar de ser anecdóticas y empezar a formar parte del repertorio habitual de cualquier docente.

La IA, lejos de ser un atajo fácil o una amenaza al pensamiento, puede ser una puerta a nuevas formas de creación conjunta. Un aliado invisible que viaja en la mochila del profesor del siglo XXI.

Como recientemente han destacado Pujolà y González (2025), este nuevo escenario requiere que el profesorado desarrolle competencias específicas para integrar la IA en sus prácticas de manera crítica y creativa. En nuestra experiencia, la creación de supervillanos es un ejemplo concreto de cómo esas competencias pueden convertirse en oportunidades de innovación pedagógica en ELE.

Invitamos a quienes lean este artículo a probarlo. No hace falta saber programar ni dominar herramientas complejas. Solo hace falta algo de tiempo, mucha curiosidad y ganas de dejar que la clase se convierta, aunque sea por un día, en un cómic vivo donde los estudiantes aprenden sin darse cuenta.

Referencias bibliográficas

- AREA MOREIRA, M., & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15–38. <https://doi.org/10.6018/j/240791>
- KAPP, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- PUJOLÀ, J. T., & GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2025). La inteligencia artificial generativa en la enseñanza de lenguas: nuevas posibilidades y competencias docentes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 108, 8-15.

Identidad curada al tiempo: una lección de cultura viva desde las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas



Juan Palomares Cuadros

→ ALCE Países Bajos

<https://orcid.org/0000-0003-0777-9670>

Grupo HUM-727. Universidad de Granada (España)

Con la colaboración de Caty Gómez, maestra cortadora en el Benelux

Resumen

El texto describe una experiencia innovadora llevada a cabo durante el curso 2024-2025 en el aula de Leiden (ALCE de Países Bajos), cuyo centro de interés fue la cultura del jamón español. Este tema se eligió por su capacidad de servir como vehículo para transmitir al alumnado los vínculos lingüísticos y culturales de su herencia y preservar las costumbres ancestrales. Esta actividad destaca tanto por su metodología como por su estrategia evaluativa. El enfoque competencial se basó en situaciones reales y significativas, incorporando una experta externa para enriquecer el proceso de enseñanza.

La metodología activa se centró en el alumnado, permitiendo desarrollar diversas competencias a través de tareas como el análisis de materiales audiovisuales, la interpretación de textos, la localización geográfica, la reflexión sobre las implicaciones culturales y económicas del producto, y la colaboración en grupo. En cuanto a la evaluación, se empleó una estrategia etnográfica combinada. Esta estrategia incluyó la observación participante y entrevistas informales junto con la evaluación formativa en la primera sesión. La tercera y última sesión tuvo un carácter sumativo, donde las evidencias de aprendizaje se recogieron mediante producciones orales y escritas estructuradas en torno a una estrategia cognitiva y metacognitiva, lo que proporcionó una visión completa y reflexiva del progreso competencial alcanzado.



Palabras clave

Aprendizaje, cultura, innovación, jamón

Introducción

Incluir el patrimonio cultural asociado al jamón español en las clases de Lengua y Cultura representa una oportunidad única para acercar al alumnado a una de las manifestaciones más emblemáticas de la tradición y la identidad españolas. Más allá de su dimensión gastronómica, este constituye un verdadero patrimonio cultural que permite abordar contenidos relacionados con la historia, la geografía, la lengua, los oficios, la sostenibilidad, los rituales festivos y la economía (Corchuelo, 2012). Su relevancia como seña de identidad está reconocida tanto en el imaginario colectivo como en múltiples productos culturales, desde refranes y canciones populares, hasta rutas turísticas o celebraciones locales. En este sentido, puede configurarse como una innovación pedagógica en el ámbito escolar, al constituirse en eje vertebrador para el desarrollo de un enfoque competencial, con especial incidencia en la competencia cultural (Castañeda et al., 2021).

El currículo de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) incorpora de manera explícita la dimensión cultural como uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo una aproximación multisensorial e interdisciplinar (Palomares, 2008). Esta orientación se articula coherentemente con los objetivos curriculares, que promueven el conocimiento de las principales manifestaciones culturales españolas, la valoración de las costumbres y modos de vida de generaciones anteriores, así como la comprensión de las tradiciones desde una perspectiva intercultural.

Con el propósito de fomentar la competencia cultural del alumnado, esta temática puede abordarse desde diferentes enfoques en el aula: como contenido específico que permite conocer aspectos culturales y gastronómicos; como recurso didáctico que enriquece otras áreas de aprendizaje; y como punto de partida o pretexto motivador para diseñar y desarrollar actividades educativas variadas, significativas y contextualizadas (Onowugbeda, et al., 2024). Un ejemplo de ello ha sido la experiencia llevada a cabo recientemente en el aula de Leiden. En ella, un grupo de alumnos de entre 12 y 16 años multilingües, hablantes de español como lengua heredada, junto a sus familias, participó en un proyecto de innovación titulado "Jamón español: sabor, arte y tradición".

Este proyecto representa una innovación educativa destacada, especialmente en el plano metodológico, al integrar de forma sinérgica la figura del docente y del experto. Esta colaboración permite combinar el rigor académico con conocimientos prácticos, favoreciendo una metodología competencial basada en experiencias reales (Akimov et al., 2023). El alumnado no solo accede a saberes teóricos, sino que participa activamente en procesos auténticos de producción y comercialización, desarrollando habilidades transferibles.

En el ámbito evaluativo, se recurre a estrategias etnográficas, como la observación participante y las entrevistas, que permiten una comprensión contextual del fenómeno estudiado. Estas se complementan con una evaluación formativa orientada a la mejora continua (Akimov et al., 2023).

Desde un enfoque interdisciplinar, la enseñanza de contenidos culturales articula saberes de la gastronomía, la historia, la sociología y la antropología cultural, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado (Slothuus et al., 2025). La combinación del conocimiento práctico del especialista con el análisis académico enriquece así la experiencia formativa del alumnado.

El Jamón como portador de cultura

El jamón no es solo alimento: es símbolo, rito y herencia viva de un pueblo.

(Julio Caro Baroja, adaptado)

No cabe duda de que uno de los elementos más representativos y valorados de la cultura española es el jamón. Este producto, presente en celebraciones familiares, festividades populares y encuentros cotidianos, constituye mucho más que un simple alimento: es un símbolo cultural cargado de significados históricos, sociales y emocionales. El jamón, ya sea ibérico, serrano o de otras variedades, forma parte del imaginario colectivo español y actúa como un potente transmisor de tradiciones y valores identitarios (Herruzo, 2024).

Su proceso de elaboración y consumo refleja prácticas que han evolucionado a lo largo de los siglos, conservando al mismo tiempo elementos ancestrales. Cada fase de la producción del jamón encierra saberes transmitidos de generación en generación: desde la selección de las razas porcinas hasta la alimentación de los animales, el tiempo de curación y, por supuesto, el arte del corte, que se ha convertido en una disciplina profesional reconocida (Betancurth, 2024).

Uno de los aspectos más significativos del jamón como portador de cultura es su estrecha vinculación con el territorio. Las diferentes variedades de jamón, como el jamón ibérico de bellota de Jabugo, el de Guijuelo, el de Los Pedroches o el de Extremadura, están profundamente ligadas a ecosistemas concretos, como las dehesas, donde se crían los cerdos ibéricos en libertad alimentándose de bellotas (Herruzo, 2024). Esta simbiosis entre paisaje, animal y práctica ganadera ha generado un modelo de producción sostenible que define no solo un producto de calidad, sino también una manera de entender la relación entre el ser humano y la naturaleza. Por otro lado, las zonas de producción de jamón serrano, como Teruel o Trevélez, tienen también sus propios métodos y saberes ligados a la altitud, el clima seco y frío, y los ritmos tradicionales de curado (Sánchez Vega et al., 2019). Además, en tanto que producto con denominaciones de origen protegidas, permite explorar la geografía cultural de España. Conocer sus distintas procedencias invita al alumnado a identificar regiones en el mapa, comprender su climatología, su economía local y los factores culturales que influyen en su forma de vida (Castañeda et al., 2021). Este recorrido geográfico se complementa con un aprendizaje del lenguaje específico del mundo del jamón: palabras como “maza”, “babilla”, “pata negra”, “montanera” o “corte en V” introducen al estudiante en un léxico técnico rico y especializado, que también forma parte del patrimonio lingüístico (Betancurth, 2019).

El corte del jamón, convertido en un arte reconocido internacionalmente, es otro ejemplo claro de cómo un saber práctico puede adquirir una dimensión cultural. La figura del maestro cortador no es solo la de un técnico que sabe extraer el máximo rendimiento del producto, sino la de un transmisor de cultura que, mediante su gestualidad, su explicación y su relación con el público, conecta lo gastronómico con lo artístico (Rojo, 2024). En muchas ocasiones, estas demostraciones se convierten en eventos sociales y educativos en los que se comparten conocimientos, experiencias y sabores, reforzando la función social del jamón como elemento de cohesión.

De la misma manera, esta cultura culinaria está profundamente vinculada a las festividades populares y a los rituales familiares. Está presente en bodas, navidades, ferias y celebraciones locales, simbolizando abundancia, hospitalidad y celebración. En muchos hogares, el jamón preside la mesa durante las fiestas y su consumo marca un momento especial de encuentro. Este carácter ritual fortalece su papel como elemento identitario, al vincular el alimento con la memoria afectiva y con el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Domingo et al., 2021).

Por otra parte, su dimensión internacional permite abordar temas de globalización, exportación e imagen-país. El jamón es uno de los productos más reconocidos de España en el exterior, lo cual facilita el diálogo intercultural y la promoción del patrimonio nacional. A través de catas, talleres y actividades culturales en centros educativos del extranjero, como los organizados por las ALCE, el jamón se convierte en un elemento pedagógico que conecta al alumnado con sus raíces, fomenta la autoestima cultural y permite explicar a otros la riqueza del legado español.



Figura de elaboración propia

Tratamiento de la enseñanza de la cultura en el currículo de las ALCE

La enseñanza de la cultura del jamón puede integrarse de forma coherente y enriquecedora en los distintos elementos del currículo del ALCE, constituyendo una propuesta didáctica que conecta con el entorno sociocultural del alumnado. A continuación, se describe cómo este aspecto cultural puede incorporarse a los diferentes componentes del currículo establecidos en la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se

regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.

En la introducción, el currículo destaca la importancia de la cultura vinculada al entorno del alumno, incluyendo creencias, actitudes y tradiciones. La metodología sugerida es multisensorial, lo que permite dar protagonismo al gusto, el olfato y la vista como puertas de entrada al conocimiento cultural. En este sentido, el jamón se convierte en un hilo conductor ideal para abordar temas como la agricultura, la economía local, el clima, la tradición oral o las fiestas populares.

En los objetivos, uno de los más relevantes en los niveles iniciales es “conocer las principales costumbres y manifestaciones culturales españolas”. En niveles más avanzados, se incluye “valorar y respetar las costumbres y formas de vida de los antepasados”. El jamón, como producto profundamente arraigado en la tradición española, permite trabajar la herencia cultural, la memoria colectiva, el saber hacer artesanal, el vínculo con el paisaje y la sostenibilidad, contribuyendo al desarrollo de los ODS.

En cuanto a los contenidos, desde los niveles iniciales se contemplan manifestaciones culturales del ámbito hispánico, y en los niveles superiores se abordan temas como “fiestas típicas”, “tradiciones gastronómicas” o “costumbres regionales”, donde el jamón, con sus variantes y denominaciones de origen, tiene un papel destacado como símbolo identitario.

Desde las orientaciones metodológicas, se propone fomentar el contraste entre lo que el alumno vive en el país de residencia y las costumbres propias del mundo hispano. En este marco, el jamón permite desarrollar actividades de investigación, exposiciones orales, redacciones temáticas, entrevistas simuladas a maestros jamoneros, o incluso degustaciones simbólicas que promuevan una experiencia de aprendizaje significativa y sensorial. Estas propuestas resultan especialmente enriquecedoras para el alumnado bilingüe o trilingüe, ya que les permiten conectar sus repertorios lingüísticos y culturales con prácticas socioculturales propias del ámbito hispánico, favoreciendo una reflexión crítica e intercultural (Palomares y Folgado, 2014).

Por último, en los criterios de evaluación se contempla que el alumnado valore y aprecie positivamente las manifestaciones culturales del ámbito hispano. En niveles más avanzados se espera que identifique los rasgos fundamentales que configuran la diversidad cultural de España. El jamón, como elemento representativo del patrimonio gastronómico, facilita esta reflexión desde una perspectiva crítica, identitaria y transversal.

Análisis de contenido y descripción de una experiencia

1. Apunte metodológico

El análisis de contenido y la descripción de una experiencia, constituye una propuesta metodológica que articula la narración de una experiencia de enseñanza-aprendizaje con un análisis cualitativo orientado a la comprensión profunda de los procesos educativos implicados. El objetivo principal es ofrecer una mirada integral que combine la dimensión vivencial de la práctica docente con un enfoque analítico que permita interpretar críticamente los datos generados en el entorno educativo (Palomares et al., 2020). Desde esta

perspectiva, el trabajo no se limita a una mera cronología de lo acontecido en el aula, sino que incorpora un análisis de contenido riguroso, sustentado en una metodología cualitativa. Para ello, se han empleado dos técnicas fundamentales: la observación participante y la entrevista semiestructurada. La observación participante permite al investigador formar parte activa del contexto educativo, captando no sólo los acontecimientos visibles, sino también las dinámicas implícitas, los matices comunicativos y las relaciones interpersonales que configuran la experiencia. Por su parte, las entrevistas, realizadas tanto al alumnado como a sus familias, ofrecen acceso a las percepciones, valoraciones y significados que los distintos actores atribuyen a la experiencia vivida (Marcos et al., 2013). La triangulación de estas fuentes permite una aproximación holística a la realidad educativa, en la que se integran los discursos de los participantes con la interpretación del investigador. Este enfoque facilita la identificación de patrones, tensiones, logros y desafíos, enriqueciendo así la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva situada, crítica y reflexiva. En definitiva, se trata de una estrategia metodológica que, más allá de describir una experiencia concreta, aporta elementos valiosos para el análisis contextualizado de prácticas educativas, contribuyendo a la mejora y transformación de dichas prácticas desde un enfoque fundamentado en la evidencia y en la participación activa de la comunidad educativa (Ruiz Bueno, 2021).

2. Desarrollo de la experiencia

La actividad se desarrolló en tres sesiones complementarias, con una duración total de siete horas, dirigidas a alumnado multilingüe, con distintos niveles lingüísticos y el español como lengua heredada (Palomares y Folgado, 2014). La propuesta incluyó una primera sesión de investigación, una segunda, práctica e interactiva, y una tercera de reflexión orientada a la autoevaluación del aprendizaje y a la valoración compartida de la experiencia. En la segunda sesión, desarrollada a modo de taller, participaron también las familias y fue dirigida por una experta cortadora profesional, quien explicó las características del jamón ibérico y realizó una demostración en vivo. Se emplearon materiales específicos, actividades cooperativas, exposiciones orales y una degustación final. La experiencia, muy valorada por todos los participantes, favoreció la conexión con la cultura de origen, el uso del español en contextos reales, la motivación del alumnado, la reflexión sobre la importancia de preservar las tradiciones dentro del ámbito lingüístico y cultural heredado.

→ Primera sesión: ¿Qué sabes tú del jamón?

En la primera sesión se partió de la pregunta: *¿Qué sabes tú del jamón?* como medio de exploración y de inmersión cultural y lingüística. Esta sesión se desarrolló exclusivamente entre el alumnado y el profesor. Esta decisión metodológica permitió no solo crear un ambiente de confianza, sino también aplicar de manera efectiva el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptando materiales, soportes y actividades a la diversidad de estilos, ritmos y necesidades del grupo. El objetivo principal era ofrecer una base conceptual clara sobre uno de los productos más emblemáticos del patrimonio cultural y gastronómico español. Se buscaba no solo transmitir información, sino propiciar un aprendizaje significativo, conectando los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumnado, activados mediante una dinámica inicial de lluvia de ideas en torno a la pregunta. Esta actividad permitió

introducir conceptos y aclarar confusiones, como la confusión entre jamón serrano, jamón ibérico, de cebo o de bellota, y ofrecer una secuencia de aprendizaje basada en la comprensión, el contraste y la categorización. Mediante el uso de materiales variados como imágenes, mapas conceptuales, esquemas interactivos, vídeos breves y recursos digitales, se trabajaron contenidos clave relacionados con el cerdo ibérico como raza autóctona de la Península Ibérica y su importancia en el ecosistema de la dehesa. También se abordaron las principales diferencias entre el jamón ibérico y el jamón serrano, en aspectos como la raza, la alimentación, el proceso de curación y la calidad sensorial, así como el concepto de montanera y la relevancia de la alimentación con bellotas.

Todas estas explicaciones fueron presentadas de forma secuenciada, utilizando estrategias visuales, kinestésicas y auditivas, siguiendo el principio del DUA de ofrecer múltiples formas de representación para facilitar la comprensión a todos los perfiles del grupo. Además, se promovió activamente la implicación del alumnado, integrando dinámicas interactivas que favorecieran la motivación, la autoevaluación y la conexión emocional con los contenidos. La sesión incluyó también la lectura colaborativa de textos adaptados, segmentados por niveles de competencia lingüística, sobre la producción del jamón. Estas lecturas se complementaron con actividades de comprensión lectora, emparejamiento y juegos léxicos.

Desde un enfoque metodológico integrador, se promovió el aprendizaje competencial, ya que el alumnado no solo adquirió información factual, sino que también desarrolló diversas habilidades clave: interpretó textos informativos y visuales, fortaleciendo su competencia en comunicación lingüística.

La dimensión intercultural de esta primera sesión resultó especialmente enriquecedora. Al tratarse de un grupo formado por alumnos bilingües y trilingües, con vivencias diversas en entornos multiculturales, surgieron espontáneamente comparaciones con productos tradicionales de sus países de residencia (como el sujuk, el prosciutto o el bresaola), lo que fomentó la conexión entre saberes previos y nuevos aprendizajes y dio lugar a un diálogo reflexivo y respetuoso sobre el valor del patrimonio alimentario como elemento identitario. A continuación, se realizaron actividades de comprensión, tales como el emparejamiento de conceptos y un juego tipo *Memory* con vocabulario específico (curación, secado, bellota, etiqueta, corte, etc.), entre otros.

La sesión finalizó con un *Kahoot* que permitió repasar los conceptos aprendidos de forma lúdica. Las preguntas se intercalaban con imágenes reales y situaciones cotidianas: “¿Cuál es el color del precinto de un jamón 100% ibérico de bellota?”. El ambiente de entusiasmo generado por las risas y la sana competitividad favoreció un clima positivo de aprendizaje, facilitando la participación del alumnado y propiciando la reflexión final, así como obteniendo sus tickets de salida (Fowler, et al.2019).

Pero quizá lo más valioso de esta primera sesión fue el espacio que se abrió a la reflexión cultural. Se planteó al grupo cómo un producto tan aparentemente sencillo como el jamón puede contener en sí mismo elementos de historia, geografía, ecología, economía y tradición. Algunos alumnos compartieron su perspectiva familiar:

"En mi casa no lo comemos porque somos vegetarianos, pero el jamón me recuerda a España, a mis abuelos... es como una forma de sentirme cerca de mi país."

Otros mencionaron cómo en sus países de residencia el jamón español es un producto de lujo:

"Aquí, en Países Bajos, donde vivimos, el jamón ibérico es algo súper especial... como un lujo que solo se come en ocasiones importantes."

Esta primera sesión no solo ofreció contenidos técnicos y lingüísticos, sino que sirvió como una introducción natural al proyecto, basada en una metodología activa, inclusiva y con sentido cultural. Supuso el punto de partida para un proceso de aprendizaje profundo, adaptable y conectado con la realidad del alumnado. Igualmente, permitió activar conocimientos previos y fomentar la transferibilidad entre lenguas, al conectar aprendizajes escolares ya adquiridos en sus centros educativos –como los ODS vinculados al medio ambiente o la salud– con los contenidos del proyecto. De este modo, se integraron saberes de distintas áreas en un contexto significativo y multilingüe. Además, se aprovechó esta sesión para presentar a Caty Gómez, maestra cortadora en el Benelux, que sería la encargada de conducir la sesión principal del taller.

→ Segunda sesión: Identidad curada al tiempo, profundizamos en el patrimonio

La segunda sesión comenzó con la presentación de una serie de ideas conceptuales clave, retomando y ampliando los contenidos abordados en la primera sesión para profundizar en ellos y aclarar posibles confusiones habituales sobre los distintos tipos de jamón. Se explicó con mayor detalle que el jamón ibérico procede del cerdo ibérico, una raza autóctona de la Península Ibérica, y se distingue por su sabor intenso y su textura singular. En contraposición, se precisó que el jamón serrano, aunque también curado en clima seco, se elabora a partir de razas blancas y ofrece una menor complejidad de matices. Esta diferenciación permitió al alumnado consolidar sus conocimientos y adquirir un vocabulario más preciso sobre el tema.

Del mismo modo, se profundizó en la diferenciación entre los términos 'de bellota' y 'de cebo', aclarando que no hacen referencia a la raza del animal, sino a su tipo de alimentación. Se explicó que los cerdos 'de bellota' se alimentan de bellotas durante la montanera, lo que incide directamente en el sabor y la calidad del jamón, mientras que los 'de cebo' son criados en granjas con una dieta basada en pienso y cereales. Además, se amplió el conocimiento del alumnado presentando el sistema oficial de clasificación del jamón ibérico mediante etiquetas de colores (negro, rojo, verde y blanco), que permiten identificar de forma clara la calidad y procedencia del producto. Esta información complementó y enriqueció los contenidos previos, facilitando una comprensión más completa y rigurosa del tema.



Durante esta parte teórica, Caty, reconocida cortadora profesional de jamón y divulgadora cultural, enriqueció las explicaciones con anécdotas de su experiencia en el sector y con demostraciones visuales del corte (Zurita-Márquez, 2024). Su presencia dio valor a cada concepto, haciendo que el alumnado pudiera conectar lo aprendido con una práctica real, cercana y apasionada. Caty insistió en la importancia de saber lo que se consume y de entender que detrás de cada tipo de jamón hay una historia ganadera, un proceso artesanal y un respeto por el tiempo.

Se abordaron además los sellos de calidad europeos, ETG, IGP y DOP, explicando su vinculación con territorios específicos de España y su función como garantía del origen y la autenticidad de los productos agroalimentarios tradicionales. La cortadora mostró etiquetas reales y ayudó al alumnado a reconocerlas en distintos envases, explicando cómo estos sellos también son una forma de proteger el trabajo de generaciones de productores.

En un momento muy especial de la sesión, Caty habló con pasión del jamón español, destacando el valor único de cada uno de sus tipos, desde el jamón serrano hasta los ibéricos más exclusivos. Puso en valor productos como el jamón I.G.P. de Trevélez o el jamón D.O.P. de Teruel, afirmando que todos forman parte del patrimonio gastronómico y cultural de España. Su discurso, salpicado de vivencias personales como maestra cortadora, emocionó y captó el interés del grupo, transmitiendo que cada jamón tiene una historia, un origen y un sabor que merecen ser reconocidos y apreciados.

En la parte práctica de la sesión, se llevaron a cabo actividades TIC que favorecieran un aprendizaje significativo e integral. Caty guió al alumnado en el uso de la app oficial de ASICI, a través de la cual aprendieron a leer e interpretar los precintos identificativos del jamón ibérico y exploraron un mapa interactivo de España, para ubicar los principales sellos de calidad (ETG, IGP y DOP), comprendiendo su función y localización geográfica. Esta propuesta permitió localizar las Denominaciones de Origen Protegidas (DOP) en el territorio nacional, integrando la competencia digital y social, al tiempo que se reflexionaba sobre las implicaciones culturales y económicas del producto, lo que potenció la competencia cultural y el pensamiento crítico.

Además, el alumnado colaboró en tareas grupales desde el respeto y la escucha activa, por ejemplo, se realizó un recorrido del jamón ibérico desde su origen hasta su comercialización. Caty mostró cómo esta trazabilidad no sólo garantiza la calidad, sino que también educa al consumidor y fomenta el respeto por los procesos tradicionales. En conjunto, la actividad integró el componente digital con el saber artesanal, ofreciendo un modelo de aprendizaje autónomo, manipulativo y profundamente vinculado al valor cultural del producto.



En cuanto a la evaluación de esta sesión, desde la perspectiva las familias, nos centramos en comprender cómo vivieron y valoraron la experiencia educativa. La interpretación de sus aportaciones permite ofrecer una mirada contextualizada sobre el impacto del proyecto en el vínculo entre escuela, cultura y comunidad.

Las familias desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo y éxito de la actividad cultural en torno al jamón español. Desde el primer momento, mostraron una actitud colaborativa y entusiasta, participando activamente tanto en la preparación como en la realización de las sesiones. Muchas de ellas se ofrecieron voluntariamente para ayudar con la logística: organizar el espacio, preparar los materiales, atender al alumnado más pequeño o colaborar en la disposición de los alimentos para la degustación. Gracias a su implicación, se pudo crear un ambiente acogedor y bien estructurado que facilitó el desarrollo de la actividad.



Durante la sesión, las familias no se limitaron a observar, sino que participaron con preguntas, comentarios y reflexiones muy enriquecedoras. Mostraron curiosidad por el proceso de elaboración del jamón, las diferencias entre tipos y zonas de origen, así como por el arte del corte. Su interés ayudó a crear un clima de diálogo intergeneracional y multicultural muy valioso, en el que incluso se compartieron experiencias personales vinculadas a la gastronomía y la identidad.

Además, supieron valorar la dimensión artística, cultural y educativa de la propuesta. Reconocieron el valor pedagógico del enfoque, destacando lo positivo de acercar a los niños a sus raíces de forma vivencial, y también expresaron su agradecimiento por abrir espacios que fomentan el vínculo entre escuela, familias y cultura.

Del análisis realizado en las entrevistas con las familias se podría destacar este resumen de una madre:

“... Caty no solo explicó con claridad y rigor las características y la historia del jamón ibérico, sino que también ha realizado una demostración en vivo del corte tradicional que ha captado por completo la atención del público. Con una puesta en escena cuidada, una atmósfera envolvente y un dominio escénico que trasciende lo meramente informativo, ha logrado crear un ambiente excepcional, donde la experiencia sensorial, cultural y emocional se ha entrelazado con la transmisión del conocimiento...”

Asimismo, una madre de religión musulmana explicó con respeto que su fe le impide consumir jamón, pero eso no le impidió apreciar profundamente la demostración realizada por Caty. Admiró el cuidado, la destreza y la elegancia con la que cortaba cada loncha, destacando que, aunque no lo comiera, podía valorar el arte detrás del proceso. Para ella, fue como presenciar una expresión cultural cargada de belleza y tradición, donde la estética del gesto y el respeto al producto superaban la dimensión gastronómica.

“No puedo comer jamón por mi religión, pero ver cómo lo corta Caty es un arte que merece ser admirado.”



En cuanto a las instituciones, como aspecto social de nuestra cultura, también tuvieron su lugar en nuestra experiencia de aprendizaje. Una parte muy especial de la trayectoria de un cortador es la relacionada con la Asociación Nacional de Cortadores de Jamón. A través de un vídeo resumen, conocimos el increíble trabajo que hay detrás del Campeonato de España de Cortadores de Jamón. Se destacó con admiración el trabajo de los profesionales, subrayando el esfuerzo, y la dedicación que requiere llegar a una competición de este nivel. Fue un mensaje claro para el alumnado sobre la importancia de trabajar con pasión, disciplina y amor por lo que uno hace.

Además, nos habló de la importante labor de la Asociación Cultural AGACUJ, formada por profesionales del sector del jamón, una asociación sin ánimo de lucro que se dedica a difundir y proteger todo lo relacionado con el jamón y la paleta. A través de un vídeo mensaje inspirador, su presidente animó al alumnado a seguir aprendiendo, investigando y transmitiendo la cultura del jamón y sus raíces, y señalaba:

“Porque conocer nuestra gastronomía es también conocer quiénes somos...”

→ **Tercera sesión: Evaluación de aprendizajes**

La tercera sesión se planteó con mirada evaluativa, destinada a observar y valorar los resultados de aprendizaje alcanzados por cada alumno, tras un proceso en el que la evaluación formativa ya había sido integrada en las dos sesiones anteriores como parte de la metodología de enseñanza. Durante dichas sesiones previas se fue proporcionando retroalimentación continua en el momento necesario para guiar y apoyar el aprendizaje.

Por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se integraron de manera transversal, abordando especialmente el ODS 12 (producción y consumo responsables) al analizar los procesos sostenibles en la elaboración del jamón ibérico, y el ODS 11 (comunidades sostenibles), al poner en valor prácticas tradicionales vinculadas al territorio. Asimismo, se fomentó la reflexión crítica sobre el impacto medioambiental y sociocultural de los modelos de producción, promoviendo en el alumnado una conciencia ética y responsable frente al patrimonio alimentario.

Como producto final de esta tercera sesión se propuso una actividad combinada que integró tres formatos complementarios para evaluar de manera más completa los aprendizajes del alumnado. En primer lugar, se planteó un cuestionario de preguntas abiertas que permitió comprobar la comprensión de los conceptos clave trabajados durante las sesiones previas y fomentar la reflexión personal. A continuación, el alumnado elaboró un mapa conceptual ilustrado, en el que organizaron visualmente la información sobre los distintos tipos de jamón, su procedencia, etiquetado y valor cultural, incorporando también observaciones personales. Finalmente, se llevó a cabo una exposición oral breve, apoyada en el mapa conceptual como recurso visual, en la que, en parejas, cada una explicó de forma clara y estructurada lo aprendido, favoreciendo así la expresión oral, la autoevaluación y el desarrollo de competencias comunicativas.

Conclusiones

La cultura del jamón español se convierte en una poderosa herramienta educativa cuando se aborda desde la enseñanza del español como lengua heredada. No se trata solo de transmitir conocimientos sobre un alimento emblemático, sino de activar conexiones profundas con la memoria familiar, las raíces culturales y la identidad lingüística de los aprendientes. A través de su léxico específico, sus implicaciones históricas y territoriales, y su carga simbólica, el jamón permite introducir contenidos auténticos que fomentan el uso significativo del español heredado en contextos reales y afectivos.

«La cultura del jamón español se convierte en una poderosa herramienta educativa cuando se aborda desde la enseñanza del español como lengua heredada.»

Integrar este tema en el aula representa una propuesta innovadora, donde la experiencia sensorial se alinea con metodologías activas y evaluación formativa. Es una forma de enseñar que no solo informa, sino que transforma, al conectar lo personal con lo académico, lo cotidiano con lo patrimonial. En este sentido, el jamón actúa como un mediador cultural que favorece el aprendizaje desde lo vivencial y comunitario, promoviendo el respeto por la diversidad, la sostenibilidad y la transmisión intergeneracional del saber.

En definitiva, enseñar sobre el jamón en contextos de lengua heredada es ofrecer al alumnado una experiencia integral que combina lengua, cultura y pertenencia. Es abrir la escuela a la comunidad y al territorio, así como consolidar el aprendizaje del español como un acto de reconstrucción identitaria y de diálogo entre generaciones y culturas.

Referencias bibliográficas

- AMAYA CORCHUELO, S. y AGUILAR CRIADO, E. (2012). "Patrimonializando saberes locales, resignificando tradición e innovación: el caso del jamón ibérico." En *Etnicex: revista de estudios etnográficos*, no. 4, pp. 63-75.
- ARIAS CASTAÑEDA, E. y POZO MOREANO, R. (2021). "Ensayo crítico del concepto de Turismo Gastronómico entre cultura, patrimonio y viaje". En *RICIT: Revista Turismo, Desarrollo y Buen Vivir*, no. 15, pp. 66-81.
- BETANCOURT ANGULO, R., et al. (2024). *Propuesta de un glosario bilingüe (español-francés) sobre el jamón ibérico para estudiantes de Traducción e Interpretación*. Trabajo fin de Grado dirigido por Ángela Flores García. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación.
- FERNÁNDEZ HERRUZO, J. I. (2024). "Spain is different": reinterpretación cultural de la identidad nacional en Drag Race España. En *Revista Comunicación y Medios*, no. 50, pp. 14-27.
- FOWLER, K., WINDSCHITL, M., y RICHARDS, J. (2019). Exit tickets. *The Science Teacher*, vol. 86, no. 8, pp. 18-26.
- MARTÍN DOMINGO, F. y MARZO BACHILLER, P. (2021). *Alimentación y tradición. Museo del Jamón y de la cultura popular*. En *Actas II Congreso internacional sobre patrimonio alimentario y museos. El gusto en el museo 2020*. edUPV, Editorial Universitat Politècnica de València, p. 39.
- ONOWUGBEDA, F. U. et al. (2024). Can the culturo-techno-contextual approach (CTCA) promote students' meaningful learning of concepts in variation and evolution? En *Research in Science & Technological Education*, vol. 42, no. 2, pp. 395-411.
- PALOMARES-CUADROS, J., MARCOS MARCOS, J., MARQUINA MÁRQUEZ, A. (2020). "Aquí (en Sidney) estamos perdidos": estudio etnográfico de la satisfacción vital de aborígenes urbanos australianos participantes en un programa sociocomunitario. En *Salud colectiva*, vol. 16, p. e2553.
- PALOMARES CUADROS, J. y FOLGADO, M. J. G. (2014). Una mirada a las creencias sobre el mantenimiento del español como lengua heredada en contextos multilingües en Australia. En *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, no. 18, pp. 1-20.
- SÁNCHEZ-VEGA, L. P., AMAYA-CORCHUELO, S. y ESPINOZA-ORTEGA, A. (2019). Percepción de la calidad y confianza en el jamón ibérico. Perspectivas del consumidor y del vendedor. Estudios sociales. En *Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, vol. 29, no. 54.
- SLOTHUUS, L., ASHBY, D. y DUXBURY, C. (2025). *Interdisciplinary Pedagogy in Theory and Practice*. Taylor & Francis.
- ZURITA-MÁRQUEZ, E. et al. (2024). Cortes de jamón. Cartografías de un alimento simbólico. *European Public & Social Innovation Review*, 9, pp. 1-20.

Asómate a mi ventana: un paseo por seis años en ALCE Países Bajos

Guillermo Moreno Mellizo

→ Docente y director de la ALCE de Países Bajos (2019-2025)
guillermo.moreno@educacion.gob.es



Resumen

Quiero invitaros a mirar por mi ventana, una ventana que ha estado abierta durante los seis años que he trabajado como docente en el exterior en la ALCE de Países Bajos. Un viaje por el tiempo donde sentir mi experiencia en las aulas de lengua y cultura españolas y donde la innovación, la calidad docente y el sentido de comunidad se han convertido en razones suficientes para querer dejar la ventana abierta de par en par en mi recuerdo por mucho tiempo.



Palabras clave

ALCE, exterior, lengua, cultura, española

Introducción

Han pasado poco más de seis años y aún recuerdo con mucha emoción la mañana del 24 de junio del 2019: se publicó mi nombramiento como docente en el exterior. Muchos meses previos de estudio, muchas horas dedicadas a conocer el mundo de la acción educativa española en el exterior, de profundizar en normativa educativa y una larga espera dieron como resultado una plaza en adscripción en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Países Bajos. Una experiencia profesional y personal fascinante: una aventura pedagógica, nuevos retos, nuevas formas de trabajar y nuevos caminos que recorrer en un entorno desconocido. Mi paso por la ALCE de Países Bajos y la vida en el exterior me han permitido seguir disfrutando de la profesión docente en un entorno multicultural diverso y cambiante y han dejado en mi familia y en mí una huella para toda la vida.

Mis nuevas aulas

Sí, digo aulas en plural porque si algo caracteriza al docente de ALCE es la diversidad de aulas y centros en los que se trabaja a lo largo de la semana. El programa ALCE en Países Bajos tiene presencia allí donde hay familias españolas que, a lo largo de los años, han demandado clases de lengua y cultura para sus hijos e hijas. Mis primeras cuatro aulas estaban al este y sur del país y fue en esta zona donde me instalé con mi mujer y mis hijos para comenzar juntos esta nueva etapa.

Arnhem, Eindhoven, Veenendaal y Enschede fueron mis sedes de trabajo, a donde recorría kilómetros todas las semanas cargado de ilusión y mucho material que ofrecer a mi alumnado. Pronto entendí que eras mis aulas, mis estudiantes, mis familias... tenía que gestionar el seguimiento y el contacto con los representantes de los centros educativos y configurar los momentos y espacios para que el tiempo compartido fuera lo más provechoso posible.

Hay que motivar el aprendizaje

Dos semanas me bastaron para entender que las clases de ALCE no podían replicar modelos de docencia tradicionales; el alumnado llegaba a clase por la tarde cansado de su jornada escolar y necesitaba que las clases de español fueran algo diferente, algo que les hiciera ser y sentir comunidad. Allí estaban unidos por un vínculo, en ese lugar y en ese momento, por su lengua y su cultura española heredada. Entendí que mis clases debían incorporar

elementos que aumentasen la motivación, que fomentasen el trabajo en grupo, clases dinámicas y en la que todos pudieran aprender en un ambiente relajado y divertido. Así surgieron los dos primeros proyectos que aún recuerdo con cariño: Stopmotion y BiblioALCE.

1. Laboratorio Pedagógico

Los proyectos ALCE han formado parte de mi paso por el programa. Mantener la motivación, brindar fórmulas didácticas que “enganchasen” a mi alumnado era esencial para continuar ofreciendo un programa de calidad.

El proyecto Stopmotion surgió por la necesidad de querer desarrollar las competencias orales y escritas de mi alumnado de una manera activa y participativa. La idea era sencilla: en grupos internivelares el alumnado debía escribir historias para luego darles vida a modo de vídeos, creados por ellos mismos, con sus juguetes, legos, plastilina... y narradas por sus propias voces en español. Fueron semanas de preparativos, de debates, de llegar a conclusiones y puntos en común, de repartir roles... Durante la clase, los grupos iban avanzando hasta conseguir las grabaciones finales: ellos se divertían, yo conseguía que practicaran y mejoraran su español y la motivación por asistir a las clases era evidente. Las familias fueron partícipes de ese entusiasmo que se contagió. Un proyecto que me permitió encontrar en ALCE un laboratorio pedagógico para seguir innovando y acercando la enseñanza y la educación de nuestra lengua y cultura desde una perspectiva diferente.



BiblioALCE fue un proyecto que gesté durante los primeros meses. En la mudanza desde España traje muchos libros y en los centros encontré material bibliográfico en desuso que también rescaté. Lo llevé todo a casa, lo clasifiqué y catalogué. Con ayuda de una aplicación móvil creé un registro de libros con códigos de barras. Preparé tres cajas de libros que se convirtieron en mi propia “biblioteca viajera”. Ofrecer material de lectura en español iba a aumentar las posibilidades de que pudieran continuar aprendiendo y practicando español también fuera de las clases. Cada dos semanas montaba en el aula una exposición de libros, hacíamos préstamos y devoluciones. Las familias también estuvieron implicadas ya que colaboraban durante esta parte de la sesión, traían libros para compartir y participaban en la buena marcha del programa.



A lo largo de mis seis años he continuado desarrollando muchos proyectos en el aula: pódfcast, seguridad en la red, faros de España, teatro de marionetas, deportistas olímpicos, ciencia en el aula, cortometrajes, la circunnavegación, Colón y el viaje a América, Picasso, el cómic, la poesía, escaperoom, la palabra del día...

Cada proyecto es una historia y cada historia ha contribuido a mejorar las destrezas orales y escritas en español de mi alumnado de la ALCE de Países Bajos.

2. Colaboraciones lingüísticas y culturales

La ALCE no funciona solo del quehacer de los docentes y de los materiales del programa, las colaboraciones con otras instituciones como el Instituto Cervantes, la propia Consejería, asociaciones de españoles y voluntarios hacen que las clases se llenen de mucho español, muy diverso y en diferentes contextos para seguir aprendiendo no solo español si no también en español.

He tenido la suerte de haber estado acompañado en mis aulas de ilustradores, escritores, cuentacuentos, científicos... vinieran de cerca o de lejos, todos ayudaron a que mi alumnado aprendiera y disfrutara con sesiones en español diferentes y motivadoras.

La soledad del trabajo docente en ALCE es también una característica del programa, pero las tardes en las que un ponente te acompañaba en tus clases y podías compartir orgulloso lo bien que hablaban español tus alumnos a pesar de estar tan lejos de España era siempre un motivo de alegría. Podría enumerar a todos los ponentes, pero me voy a quedar con algunos: para empezar, con Julieta Buitrago, mi primera visita, ilustradora que guio a mis niños y niñas en un taller de pintura en español sobre el invierno neerlandés de Averkamp; por otro lado, recuerdo con cariño el escape room que hicimos con María en la biblioteca del Instituto Cervantes para conocer nuevos recursos para aprender y practicar español; y, por último, las visitas de científicos españoles para aprender en español sobre el ADN, la impresión en 3D o el funcionamiento del cerebro.



El COVID-19 desde el exterior

Al igual que el mundo entero, en Países Bajos también nos tocó vivir la pandemia del Coronavirus. Alejados de la familia, viviendo desde la distancia la agonía española, con el miedo de estar en un país distinto, con reglas distintas y teniendo que mantener funcionando un programa que pasó a un segundo plano para alumnado y familias.

Tras la sacudida inicial, continuamos con la docencia gracias a la plataforma Aula Internacional, el espacio virtual del programa ALCE, donde pudimos seguir ofreciendo material y recursos en español para que el tiempo en casa fuera lo más ameno posible. Aquí surgieron las visitas virtuales a museos españoles, primeros vídeos de explicación de pruebas, de gramática y de actividades y cuentos.

La docencia en línea supuso un reto para todos. Adaptamos materiales, juegos, incluimos recursos digitales novedosos... En mi caso, conseguí establecer una nueva forma de trabajo que, sin saberlo entonces, me acompañaría hasta el final de mi adscripción, la web de clase. Un entorno basado en Google Site donde alojar semanalmente los recursos para, entonces, el aula digital y luego el aula presencial. El profesorado que se fue incorporando al programa adoptó la idea inicial, la hizo suya y aún hoy en día sigue presente en las aulas.

Líderar y gestionar en la ALCE

Cada centro en los que he trabajado a lo largo de mi carrera profesional los he hecho míos, he trabajado mucho para que siempre fueran el mejor entorno educativo posible para el alumnado y un lugar en el que trabajar fuera un placer. Por supuesto, hice lo propio con la ALCE de Países Bajos.

Una vez establecidas las bases del trabajo en mis aulas quise seguir aportando y mejorando la ALCE y me impliqué para sacar adelante proyectos de la administración, aportando mi granito de arena para mantener un programa vivo y muy en estima.

Mis ganas por querer seguir contribuyendo a esa mejora constante del programa me llevaron a presentar mi candidatura para dirigir la ALCE durante los últimos años en adscripción en el país.

No me equivoco diciendo que ha sido una de las experiencias profesionales más enriquecedoras que he vivido. No solo aporté mi experiencia previa en las aulas, sino también mi experiencia y formación en liderazgo y gestión educativa para continuar haciendo que las aulas de lengua y cultura españolas en el país siguieran funcionando de la mejor manera posible.



Ser director de una institución educativa no es sencillo, pero si a esto le sumamos el contexto internacional, docentes nuevos y dispersos por el país, incidencias, problemas y novedades de un programa en constante cambio, convierten el ejercicio de la dirección de la ALCE en un reto aún más complicado.

Puse mi tiempo y mi ilusión en seguir mejorando el programa, me empeñé en marcar una línea de trabajo que facilitase la colaboración, abracé el compañerismo para ofrecer soluciones a los problemas y continué trabajando por la mejora continua de los aprendizajes del alumnado y la implicación de las familias en el mantenimiento del español como lengua de herencia en el hogar.

El trabajo coordinado con la Consejería de Educación, con las asesorías y personal de administración en el desempeño de mis funciones como director ayudaron a consolidar el trabajo, a superar dificultades y a seguir adelante en la tarea tomando las mejores decisiones posibles durante estos años. Desde mi ventana guardaré un bonito recuerdo de todos ellos.

El alumnado y las familias ALCE

Una mirada especial de mis años como docente en el exterior la merecen los alumnos y las familias ALCE.

Vivir en un entorno multicultural y multilingüístico no es siempre fácil y el alumnado de ALCE Países Bajos lo sabe bien. Muchos niños y niñas viven su día a día inmersos en la cultura del país y hablando un idioma distinto, pero hay algo en todos ellos que les une, de una manera o de otra, con más o menos intensidad: el español forma parte de su vida. Las aulas ALCE sirven de unión de todos ellos, se forjan relaciones, se hacen nuevas amistades, se comparte y se crece juntos durante mucho tiempo.

A lo largo de estos seis años ha sido muy bonito ver a los niños y niñas hacerse mayores, ser partícipe de sus logros, compartir la pasión que tienen por España y por nuestro idioma. Ha sido un orgullo ver y evaluar la competencia en español tan alta que alcanzan al finalizar el programa; siempre lo comentaba con compañeras y compañeros durante las pruebas finales, qué futuro tan prometedor y qué suerte la suya de haber crecido bilingües y biculturales.

Ese crecimiento y ese camino recorrido, por supuesto, no ha sido por sí mismos. Sus familias están y han estado siempre detrás. Son las familias ALCE, ellas también merecen un hueco en mi paso por el programa. No solo acompañaban a sus hijos e hijas en su mantenimiento del español, que no es tarea fácil ni mucho menos, también han contribuido a que las y los docentes no nos sintiéramos tan lejos y tan solos en esta tarea de la docencia en el exterior. Para las familias, las clases de ALCE son también sus tardes de español, son tardes de compartir un café, de charlar y de hacer amistades. Recuerdo con cariño las clases de Eindhoven, al llegar al Centro Español los mayores del hogar del pensionista jugando su partida de dominó y apurando el juego porque había llegado el maestro, o los padres que traían café y dulces a mi clase para hacer la tarde más placentera aún. Las convivencias con las familias en Navidad o fiestas de fin de curso me permitían conocer más de cerca sus historias y entender aún más la labor tan agradecida que tiene el programa. Todas ellas son también ALCE.

Docentes de calidad para un programa de calidad

Abro ya las ventanas de par en par para hacer una mención especial a todos y cada uno de los compañeros y compañeras que han compartido esta experiencia del exterior conmigo. No son solo compañeros los que han trabajado conmigo en ALCE, son todos los que han vivido la experiencia conmigo de una manera u otra, cerca o lejos, en otros programas o en otros países. Todos me han demostrado que la calidad docente española es magnífica, que no salimos de nuestro país porque no lo queramos, al contrario, desde fuera lo queremos más que nunca y siempre pensamos en volver y en poder devolver lo aprendido a nuestro sistema educativo.



He tenido la suerte de estar rodeado de grandes profesionales, con los que he aprendido y de los que he aprendido mucho. Espero también haber podido contribuir a que sus experiencias profesionales fuera de casa hayan sido lo mejor posible.

Déjalas abiertas

“Vive el exterior” es el lema que utiliza la Acción Educativa Exterior para animar a docentes españoles a participar en los diferentes programas que se ofrecen desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Estoy orgulloso de decir que yo lo viví, lo sentí y lo disfruté al máximo.

Ser docente de ALCE es salir doblemente de la zona confort, salir de tu casa y trabajar en un programa completamente diferente. La experiencia me ha hecho crecer en lo profesional y también en lo personal. Ir al exterior con mi familia nos ha hecho crecer también como familia, forjar y reforzar lazos y vivir experiencias fascinantes.

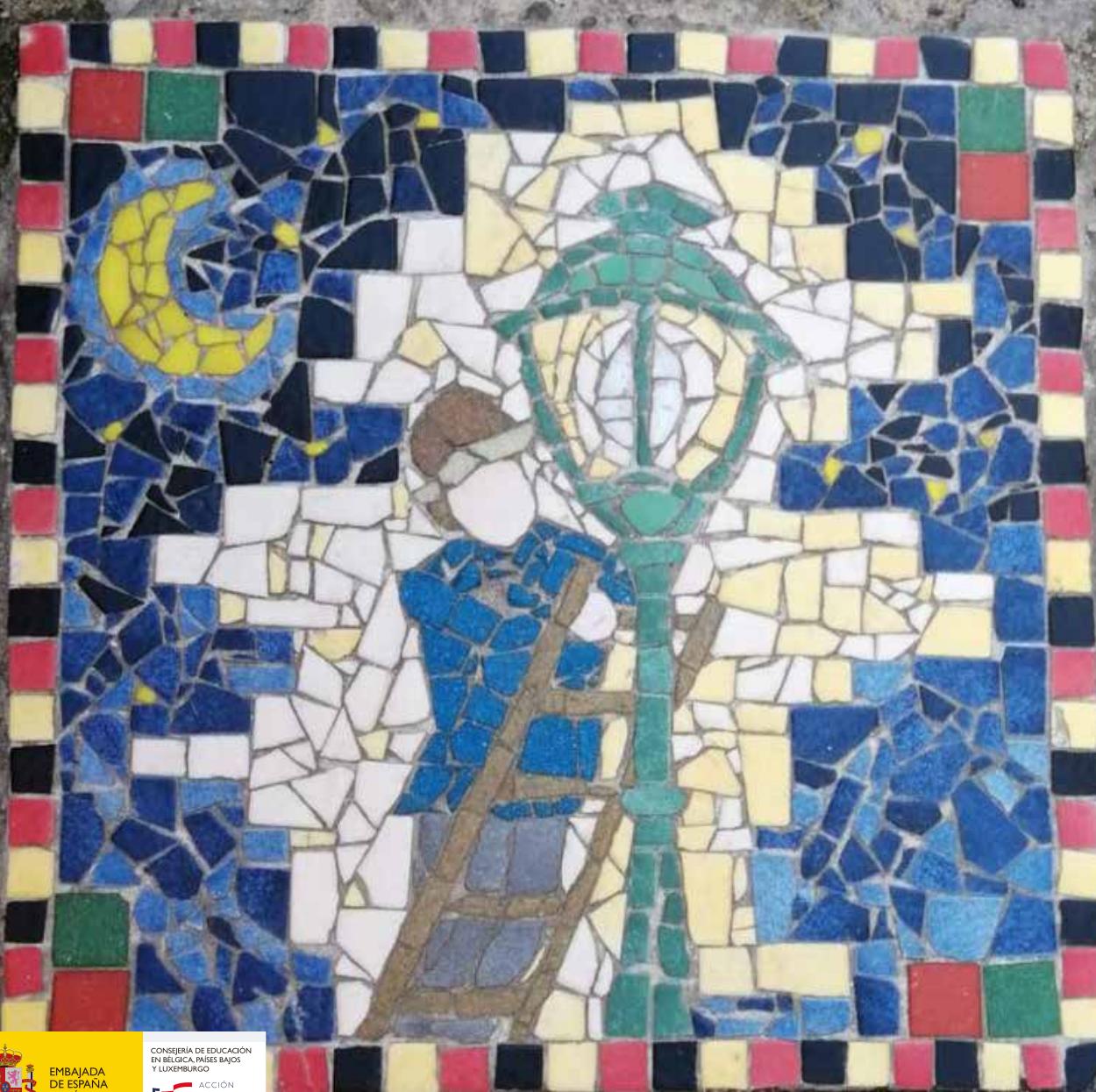
El programa ALCE ofrece una oportunidad magnífica a los españoles residentes en el exterior ya que permite, por un lado, crear comunidad y, por otro, mantener y promover la lengua y la cultura españolas a las nuevas generaciones que viven y estudian lejos de nuestra tierra.



Dejo mi ventana abierta como un recuerdo vivo, feliz, lleno de gente y de muchas emociones. Con la calma de un verano muy ajetreado de vuelta a España y el recuerdo de un viaje de seis años que guardaré en mi mochila de experiencias para siempre, envío desde mi ventana un cariñoso abrazo a todos los que han formado parte de mi experiencia como docente en el exterior.

Referencias bibliográficas

Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BÉLGICA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO



ACCIÓN
EDUCATIVA
EXTERIOR