

MATERIALES REVISTA PARA LA ENSEÑANZA MULTICULTURAL

Raíces y horizontes:
enseñar español en clave cultural

33/2025



Catálogo de publicaciones del Ministerio

Catálogo general de publicaciones oficiales

Director:

Jesús Fernández González

Equipo de redacción:

Rubén Barderas Rey

Rubén Chaves Tirado

Diego Blázquez Martín

Alberto García Salinero

Elsa Hoyo Jornet

Sonia Cabrerizo Diago

Antonio Sergio Pérez Marrero

Francisco Javier Salcedo

Campos Olga Salcedo Moliner

**Consejería de Educación
en Estados Unidos
y Canadá**



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:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre 2025

NIPO: 164-24-210-X

ISSN: 1068-3054



Índice

Prefacio	4
Materiales para la enseñanza intercultural (entrevista)	5
El componente cultural en la enseñanza del español: vivir la lengua para aprenderla (artículo)	8
El español de herencia como campo de intersección curricular (artículo)	11
Competencia intercultural en el contexto del español como lengua de herencia (situación de aprendizaje)	15
Conectando herencias lingüísticas entre Miami y Nueva York (situación de aprendizaje)	22
Explorando la ciudad: un proyecto interdisciplinario para el aprendizaje del español (situación de aprendizaje)	26
Programas y actividades de la Consejería de Educación	31

Prefacio

“Lengua no vivida, lengua no aprendida” es el lema con el que el profesor Buitrago sensibiliza a sus alumnos de la Universidad de Salamanca acerca de la importancia que tiene la dimensión cultural en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas. Con esta idea como pórtico, desde la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá presentamos un número más de la revista Materiales para la enseñanza multicultural. En este año 2025 tomamos la multiculturalidad, uno de los elementos definitorios de la propia revista, para retomar la reflexión y difundir buenas prácticas sobre la competencia cultural que debe presidir la enseñanza del español en Estados Unidos y Canadá.

Cada lengua implica una cosmovisión y una antropología con mayor o menor singularidad. El español con sus más de 500 millones de hablantes, y la enorme riqueza cultural de la comunidad idiomática hispanohablante, hace especialmente valioso e importante el papel del aprendizaje cultural ligado a la enseñanza de la lengua. Por otro lado, la potencialidad, prestigio y proyección del español en el mundo hace aún más relevante y necesario su rol como mediador transcultural.

Revelar la parte escondida del “iceberg cultural” a través o en la enseñanza del lenguaje hará a los estudiantes mejores hablantes, pero también miembros más preparados de una comunidad internacional crecientemente diversa en lo cultural y, por tanto, necesariamente abierta a la convivencia y colaboración.

Para ello, junto al estudio del profesor Buitrago, contamos con una serie de experiencias prácticas realizadas por docentes que se han preocupado, bien de recoger la riqueza de la dimensión cultural del español, bien de difundirla e integrarla en sus clases de idioma. El profesor Eduardo R. Muñoz-Muñoz expone la relevancia que ha adquirido la inclusión de los estudios étnicos en el currículo educativo del estado de California. Mientras que la profesora Fernández, de Calgary (Alberta, Canadá) nos relata su experiencia de integración de la enseñanza del español, con matemáticas y estudios sociales para la exploración de distintos entornos y culturas urbanas. Desde Sandy (Utah), en Estados Unidos, nos llega el proyecto de fortalecimiento de la comunidad escolar de Alta View a través de actividades ligadas a los viajes y a la gastronomía, para aprovechar el incremento democrático de estudiantes hispanos que ha tenido el distrito en los últimos años. Nuestra última experiencia une dos de las metrópolis de mayor pujanza de la comunidad hispanoparlante: Nueva York y Miami, en un proyecto conjunto de las secciones españolas presentes en dos escuelas de dichas ciudades (United Nations International School, de Nueva York, y Adam Merritt K-8 de Miami-Dale).

Además, contamos con una entrevista realizada al director del Servicio de Educación Internacional en el Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta (Canadá). La Consejería se enorgullece de colaborar con el Ministerio de Educación de Alberta y les pedimos que compartieran por este medio sus reflexiones acerca de la importancia del tratamiento de la diversidad cultural en su provincia y el papel de la enseñanza del español.

Gracias a todos los coautores de este número.

Finalmente, introducimos una nueva sección de noticias y novedades para que puedan conocer un poco mejor nuestro trabajo a lo largo del año.

Muchas gracias y buena lectura.

El grupo editor

Materiales para la enseñanza intercultural

Entrevista a Waldemar Riemer, director del Servicio de Educación Internacional
en el Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta

1. ¿Cómo describirías la evolución del español estos últimos años en Alberta?

Gracias a mi experiencia trabajando durante más de 20 años en el sector de la educación internacional en el Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta, he podido ver de primera mano que el español tiene un gran alcance y sigue creciendo de forma excepcional. Durante esos años, el español se ha convertido en la lengua extranjera con mayor número de matriculados: entre preescolar y grado 12, 19.000 estudiantes han cursado tanto programas bilingües de español como cursos de lengua y cultura españolas. Para ponernos en contexto, Alberta es una provincia canadiense con una superficie 34% mayor que el territorio español, pero, aun así, la población solo representa una décima parte de la española. El primer programa bilingüe de español comenzó sus andaduras en 2001, el primer programa de español de la provincia entró en vigor en 2005, y desde 2006, los centros educativos de Alberta que cuentan con programas bilingües de español pueden solicitar la denominación ISA (International Spanish Academies, en español Académias Internacionales de Español).

En la actualidad, ofrecemos programas de español en las demarcaciones de la provincia de Alberta, donde contamos con 30 centros educativos ISA. Además, cientos de estudiantes participan en intercambios anuales escolares con México y España. Nuestro éxito se basa en un compromiso duradero que busca la participación internacional y ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. A raíz de este compromiso, el Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta ha establecido sólidas relaciones laborales con sus colaboradores educativos, entre los que se incluyen el Ministerio español de Educación, Formación Profesional y Deportes y la embajada de España en Canadá. Los vínculos laborales se basan en la reciprocidad, la colaboración, y contribuyen con el objetivo conjunto de estrechar lazos culturales y mejorar la calidad de la educación.

El sistema de educación de Alberta también cuenta con el apoyo de un asesor de lengua española, cuyo papel quedó reflejado en el memorándum de entendimiento

que Alberta y España mantienen desde 1998. El asesor ayuda en numerosas iniciativas educativas, como el Programa de Profesores Visitantes, que ha enviado a cientos de profesores españoles a los centros educativos de Alberta desde 2007, o las oportunidades de formación de profesorado que durante los últimos 10 años han puesto a disposición de los profesores de español de Alberta estrategias y herramientas innovadoras que mejoran el aprendizaje de los alumnos.

2. Dentro del sistema educativo de Alberta, que abarca desde preescolar hasta segundo de bachillerato, ¿hay diferencias en los perfiles de los alumnos que estudian español?

Sí, hay una gran variedad de perfiles. Curiosamente, para muchos estudiantes, el español ni es su lengua materna ni lo hablan en casa, por lo que, para fomentar el idioma, los centros educativos han puesto en marcha diversas iniciativas que buscan concienciar a los padres sobre los beneficios del multilingüismo. Además, también les ofrecen clases a estos últimos con el objetivo de que también participen en la iniciativa.

El éxito que un estudiante de lenguas extranjeras pueda tener no radica en el idioma que se hable en casa. Por este motivo, la provincia de Alberta ha puesto en marcha programas y cursos que brindan un entorno de aprendizaje inmersivo e interdisciplinario y que buscan satisfacer las necesidades individuales y colectivas de todos los estudiantes: establecer conexiones con conocimientos previos, estudiar una amplia gama de modelos lingüísticos auténticos y aplicar recursos orales, impresos, visuales y multimedia de calidad de manera significativa y con un propósito definido.

que sufren hoy en día las lenguas indígenas. De cara al futuro, y en aras de la verdad y la reconciliación, el Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta busca establecer relaciones sólidas con los centros educativos y las autoridades escolares, los gobiernos de las Primeras Naciones y de los Metis, y con otras organizaciones y comunidades indígenas.

Con el fin de lograr su objetivo, el Ministerio de Educación de Alberta colabora y trabaja con los pueblos de las Primeras Naciones, los Metis y los Inuits con el propósito de establecer un sistema educativo que respete la historia, cultura y lenguas indígenas desde preescolar hasta el grado 12. Además, también orienta sus esfuerzos a garantizar que todos los estudiantes de Alberta conozcan, comprendan y respeten la rica diversidad de las culturas de las Primeras Naciones, Métis e Inuits. Parte de este trabajo consiste en ampliar las oportunidades para que los estudiantes estudien una lengua indígena. Hoy en día existen programas en Alberta que se imparten en las dos lenguas indígenas más habladas, el Blackfoot y el Cree. Además, el Ministerio proporciona recursos para que las autoridades escolares desarrollen cursos de idiomas y cultura que satisfagan las necesidades locales. La página web del Ministerio, alberta.ca/education-for-reconciliation, cuenta con más información sobre las iniciativas vigentes que explican cómo promocionamos la colaboración, establecemos relaciones y financiamos programas de subvenciones, como los proyectos de revitalización lingüística.

5. Alberta es una de las provincias con mayor diversidad cultural de Canadá ¿Cómo se refleja esta diversidad en las aulas de preescolar hasta grado 12?

La diversidad queda de manifiesto en los alumnos que provienen de diversos orígenes culturales y países. Independientemente de que hayan nacido en Canadá o en el extranjero, muchos alumnos tienen fuertes vínculos con su herencia cultural y hablan otros idiomas en casa. Según el censo de 2021, casi el 25 % de los habitantes de Alberta afirmó que su lengua materna no era el inglés o el francés. Con el fin de reconocer y celebrar la diversidad de su provincia, Alberta ofrece programas y materiales didácticos que, según la Ley de Educación de la provincia, “deben reflejar el carácter y el patrimonio diversos de la sociedad de Alberta,

En este proceso se entrelazan muchas oportunidades para que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje de idiomas, mejoren sus habilidades comunicativas y su conciencia intercultural, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de sí mismos, de sus vecinos y de su comunidad. El Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta ha impulsado tanto la creación de programas bilingües en español (destinados a estudiantes desde preescolar hasta grado 12) como cursos de lengua y cultura españolas, que los estudiantes de 4.º a 12.º pueden cursar además de las asignaturas troncales.

3. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrentan en Alberta los estudiantes cuya lengua de herencia es el español?

Los retos pueden variar en función del entorno de aprendizaje y de la disponibilidad de recursos o apoyos. En algunos casos, el hecho de que los niveles en el aula no sean similares puede dificultar la atención que se le presta a las necesidades de aprendizaje específicas y a la diferenciación del aprendizaje. Otros retos están relacionados con el predominio del inglés y francés y con cómo ese predominio influye en la conexión que uno puede tener con su lengua y cultura de origen. Además, si los centros educativos o su comunidad no acogen su lengua y cultura hereditaria, también habría que abordar factores sociales y emocionales. Afortunadamente, el Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta cuenta con equipos especializados que trabajan para abordar estos retos realizando consultas con socios educativos, desarrollando planes de estudio y brindando oportunidades de aprendizaje profesional.

4. Canadá ha reconocido la importancia de recuperar las lenguas indígenas. ¿Cómo se está abordando esta cuestión en Alberta?

El enfoque que ha adoptado Alberta proviene del compromiso con la verdad y la reconciliación. En primer lugar, consiste en reconocer y reflexionar sobre la historia y el legado colonial, aún vigentes a día de hoy, de las escuelas en régimen de internado indígenas. Entre 1893 y 1996 hubo 134 internados en Canadá, entre ellos, 25 en Alberta. Su impacto fue demoledor y ha contribuido en gran parte a la grave amenaza

promover la comprensión y el respeto hacia los demás y honrar y respetar los valores y creencias comunes de sus habitantes”. La diversidad también se hace patente en la forma en que entendemos la inclusión: una forma de pensar y actuar que demuestra la aceptación universal y promueve el sentido de pertenencia entre todos los estudiantes.

En otras palabras, el sistema educativo de Alberta se fundamenta en un enfoque basado en valores que abrazan la diversidad y que velan por que todos los niños y estudiantes tengan derecho a disfrutar de entornos de aprendizaje acogedores, solidarios, respetuosos y seguros. En el ámbito estudiantil, la diversidad se refleja en los múltiples programas y actividades que organizan las demarcaciones escolares, los centros educativos y los estudiantes. Algunos ejemplos son las celebraciones escolares del multiculturalismo y la decoración de los pasillos de los centros educativos con banderas, mapas y personajes importantes de todo el mundo. Además, la diversidad se refleja en las aulas desde preescolar a hasta grado 12, gracias a la gran variedad de oportunidades educativas internacionales: desde intercambios de estudiantes hasta proyectos de colaboración con escuelas asociadas en el extranjero, pasando por el estudio de idiomas internacionales. El Ministerio de Educación y Cuidado Infantil de Alberta cuenta en la actualidad con programas impartidos en nueve idiomas internacionales a nivel provincial y otros 15 cursos de idiomas a nivel local. Estas iniciativas permiten que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, interculturales y estratégicas, y aprecien la diversidad cultural.

6. ¿Cómo pueden los colegios apoyar a los niños y a los jóvenes para conseguir que mantengan su lengua materna, a la vez que aprenden inglés o francés?

Hoy en día, hay muchas formas en que los centros educativos de Alberta apoyan a los niños y jóvenes para que mantengan su lengua materna. Los estudiantes de toda la provincia cuentan con varias oportunidades: pueden estudiar una amplia variedad de idiomas y participar en actividades y en programas internacionales de educación centrados en el desarrollo de las relaciones y competencias interculturales. Los centros educativos de Alberta fomentan prácticas docentes respaldadas en la evidencia, que tengan

un enfoque centrado en los estudiantes. Además, exploran nuevas formas de colaboración que sean enriquecedoras desde el punto de vista cultural, con el fin de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Los distritos o demarcaciones escolares de Alberta ofrecen formación a su personal para promover la enseñanza de idiomas, concienciando así sobre los beneficios del multilingüismo y garantizando que todos los alumnos se sientan integrados.

Y, sobre todo, celebrar el aprendizaje de idiomas y la diversidad cultural en la comunidad escolar refuerza, por un lado, un sistema de valores compartidos que fomenta el sentimiento de pertenencia y, por otro, un entorno de aprendizaje que reconoce las ventajas de que los estudiantes mantengan su lengua materna. Ampliar y mejorar estos métodos seguirá teniendo un efecto positivo en el futuro, y a mí, como director del Servicio de Educación Internacional, me enorgullece poder contribuir a ello.

Traducción realizada por:
Paula Mendieta Merino y Eva Mercado Bergara
Consejería de Educación

El componente cultural en la enseñanza del español: vivir la lengua para aprenderla

Alberto Buitrago Jiménez
Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca

“Un idioma diverso es una visión diferente de la vida”

(Federico Fellini)

Es indudable que cualquier lengua está íntimamente ligada a un sistema de costumbres y valores que determina sus usos y sus significados en la interacción social. Y, en este sentido, el componente cultural constituye un elemento (una competencia, diríamos utilizando un tecnicismo más adecuado) fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Lo dijo mucho mejor el escritor franco-chileno Alejandro Jodorovsky: “No vivimos en el mundo, vivimos dentro de un idioma”. Encadenando sus palabras con el título de este artículo y con la frase de Fellini que lo encabeza, podemos exponer una certidumbre que, a modo de mantra, debería presidir el quehacer diario del profesorado de lenguas adicionales: lengua no vivida, lengua no aprendida.

Les digo siempre a mis estudiantes, elaborando una metáfora sobre la empatía, término que etimológicamente nos remite a algo como ‘entrar dentro del sentimiento del otro’, que no podemos ver otros mundos con nuestras gafas culturales, que deberían ponerse las de las personas que habitan esos mundos (o sea, esas culturas) para entenderlas, para evitar quedarse anclados en el “nivel monocultural”, para intentar aproximarse a ese “nivel transcultural” que los convertiría en mediadores entre culturas, para esquivar esos malentendidos culturales que, con demasiada frecuencia, bloquean la comunicación, algo que, por otra parte, todos hemos experimentado alguna vez. Seguro que, intentando comunicarnos, con poco éxito, en otra lengua, hemos pensado: “Si yo hablo bien el idioma, ¿por qué la gente me mira raro?, ¿por qué no me entienden?” Todos los profesores archivamos, real o mentalmente, una carpeta de anécdotas de nuestros estudiantes enfrentándose al español (y a los hablantes de español). Rescato la que me contó una alumna italiana (pocas culturas y/o lenguas más aledañas!), con muy buen nivel de español, que, nada más llegar a Salamanca, pidió un café en el bar de la estación de trenes:

- Un café, por favor.
- ¿Solo?
- Sí, solo un café, gracias.

Creo que es un buen ejemplo para ilustrar cómo, dentro de los pilares que sostienen la competencia comunicativa, la cultural es la columna maestra. Hablar bien una lengua no es hablarla correctamente, manejar sin errores el código lingüístico, la gramática, el léxico, los elementos discursivos, sino saber interactuar de forma adecuada en diferentes contextos en los que muchas veces solo funciona un ADN cultural casi antropológico, una especie de conducta aprendida que implica conocer valores, normas, hábitos y saberes compartidos por la comunidad: cómo pedir una consumición o la cuenta en un bar, qué decir en una boda o en un funeral o cómo comportarte cuando te dan un regalo o cuando te presentan a alguien, situaciones que, manejadas incorrectamente, pueden hacer que se interprete como descortesía lo que solo era desconocimiento.

Todo intercambio comunicativo, como decíamos, está delimitado y dirigido por patrones de tipo cultural que, en muchas ocasiones, convierten algo aparentemente simple en todo un enredo del que resulta complicado salir, como el hecho de explicar (y entender) el momento en que en español dejamos de decir “buenas tardes” y pasamos a decir “buenas noches”. ¿A qué no es tan fácil?

Hay una metáfora en la didáctica del español como lengua adicional (una imagen vale más que mil palabras, y mucho más cuando enseñamos un idioma) que ilustra perfectamente qué es y cómo debería abordarse la enseñanza del componente cultural y cómo podría integrarse en la secuencia didáctica: el iceberg cultural. Como se sabe, lo que se ve de un iceberg es aproximadamente el diez por ciento de su masa total. Traslademos esto a hechos culturales y pensemos en un estudiante extranjero que llega a un país de habla hispana para aprender español. Lo que vería será precisamente lo menos dependiente de cuestiones lingüísticas, lo que menos afecta a la comunicación, lo que se podría estudiar y aprender (mejor aprehender): el arte, la literatura, la forma de vestir, el urbanismo, la gastronomía, las fiestas... Lo que estaría profundamente sumergido y, por tanto, no podría apreciarse, sería, precisamente, lo que más afecta a la comunicación, lo que produce esos malentendidos culturales de los que antes hablábamos, aquello que podría acabar cortocircuitando la comunicación: normas de cortesía, rituales y roles sociales, tratamiento del tiempo y del espacio, expectativas pragmáticas...

Una metodología eficaz requiere la integración de los contenidos culturales en la secuencia didáctica, en consonancia con los objetivos funcionales y lingüísticos. El profesorado de lenguas adicionales, con la colaboración activa del alumnado, debe ponerse manos a la obra para derribar las paredes del aula y convertirla en un espacio abierto, en un entorno real de comunicación, de modo que la lengua “se viva”: que todo lo que haya fuera pueda entrar en la clase y todo lo que se haga en clase pueda llevarse a la calle.

Los primeros manuales de enseñanza de español “castigaban” a la cultura, la aislaban en un espacio intrascendente o en unos apéndices insignificantes. De hecho, recuerdo algún libro que tenía una sección al final de cada lección llamada “el rincón de la cultura”, donde igual aparecía un texto sobre los incas que un poema de Lorca o la receta del guacamole, sin conexión alguna con el tema gramatical que se había tratado previamente. Actualmente seguimos recurriendo a textos sobre los incas, claro, pero en un ejercicio para mostrar la combinación de los pasados; utilizamos también un poema de Lorca para trabajar, por ejemplo, con formas verbales de indicativo (“El lagarto está llorando, /la lagarta está llorando (...) /han perdido sin querer/su anillo de desposados”) o presentamos la receta del guacamole como muestra de lengua de la función comunicativa dar instrucciones. Se trata, en suma, de que la cultura no se quede descolgada, como tampoco se queda en la comunicación cotidiana: si tenemos que ilustrar con un ejemplo la función comunicativa hablar de acciones habituales en el pasado, en lugar de decir “El violinista tocaba todos los viernes a la puerta de la catedral” digamos “Cuando vivía en España comíamos a las dos y media”, con lo que, en una frase sencilla, habremos incorporado un elemento cultural importante: en España se come muy tarde.

Hoy, siempre con la idea de dotar de vida la lengua que enseñamos (en nuestro caso podemos decir con orgullo que somos muy afortunados por ser docentes de una lengua que tiene veintiuna vidas), integramos irrenunciablemente el componente cultural en la secuencia didáctica. Si organizamos nuestra programación a partir de funciones comunicativas, a cada una de ellas corresponderán una serie de exponentes lingüísticos en los que vamos a trabajar la gramática y el vocabulario asociados, y tendrá que suceder lo mismo con los componentes discursivo y cultural. Así, por ejemplo, a la función hablar del precio irán asociadas determinadas estructuras gramaticales (oraciones interrogativas), un léxico concreto (dinero, cantidades, pesos, medidas, mercancías, recipientes, nombres de establecimientos comerciales...), unas pautas discursivas (fórmulas propias de transacciones comerciales para establecer contacto, intercambiar información aceptar o rechazar...) y unos elementos culturales (tipos de establecimientos en el mundo hispano, productos típicos, mercados tradicionales al aire libre...).

Termino recurriendo a la fraseología, que suele dar testimonio el comportamiento, los valores, los sentimientos, la historia... la cultura de un pueblo, en suma, para ilustrar de nuevo el concepto, fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, de empatía. Para mostrar comprensión hacia alguien e identificarse con sus sentimientos, en inglés se dice “ponerse en los zapatos de otro”; los italianos, subiendo el nivel de intimidad, dicen “ponerse en la ropa de otro”. En español vamos más allá, más adentro, y decimos “ponerse en la piel de otro”. Esa debe ser nuestra misión en el aula, convencernos, para convencer, de que la cultura es nuestra piel y, por tanto, la piel del idioma.

Referencias Bibliográficas

CANALE, Michael & SWAIN, Merryll (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, 1-47. Disponible en <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

ESCANDELL BELTRÁN, M.^a Victoria (1996): Introducción a la pragmática, Barcelona, Arco.
Kramsch, Claire (1993): Context and Culture in Language Teaching, Oxford, O.U.P.

LOMAS, Carlos (1999): Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Barcelona, Paidós.

MEYER, M. (1991): “Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners”, D. Butjes y M. Byram (eds.), Developing Languages and Cultures.

MIQUEL, Lourdes & SANS, Neus (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (RedELE), 0. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>

OLIVERAS VILASECA, Angels (2000): Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos, Madrid, Edinumen.

El español de herencia como campo de intersección curricular

Eduardo R. Muñoz-Muñoz, PhD Stanford World Language Project,
Director Universidad Estatal de San José, Profesor

Introducción: Una oportunidad única para la innovación educativa

Este artículo presenta una experiencia llevada a cabo por el “Stanford World Language Project” que explora las posibilidades que surgen cuando el español como lengua de herencia y los estudios étnicos se encuentran en el aula.

California se ha convertido en el primer estado de EE. UU. en establecer los estudios étnicos como requisito de graduación para los estudiantes de secundaria (California Department of Education [CDE], 2022). En este contexto, resulta valioso examinar cómo las clases de español para hablantes de herencia pueden convertirse en un punto de entrada natural para abordar temas propios de los estudios étnicos, aprovechando las sinergias entre ambas áreas de conocimiento.

El español para hablantes de herencia como punto de entrada para la investigación

El término “herencia” busca abordar dos características relacionadas en los estudiantes: un grado de competencia lingüística existente y una conexión con un grupo etnolingüístico. El español para hablantes de herencia proporciona una instrucción diferenciada y adaptada a los activos lingüísticos de los estudiantes hispanohablantes, entendiendo que el rango de niveles de competencia y habilidades será naturalmente amplio, mientras se abrazan identidades culturales compartidas (Beaudrie, 2023).

La enseñanza y el aprendizaje en una clase de español como lengua de herencia requieren una revisión constante del papel de la lengua en el salón de clase, las diferentes variantes presentes en el

aula, su nivel de prestigio sociolingüístico común o a veces estereotípicamente entendido, así como la relación de los maestros con los estudiantes con esas variedades, la posicionalidad y el poder en el aula. El concepto mismo de “herencia” ha generado controversia (como referencia significativa ver Burns & Waugh, 2018) y sus implicaciones deben ser examinadas cuidadosamente: ¿Qué implica para los estudiantes ser designados como “de herencia”? ¿Qué relaciones de poder se asumen y establecen entre la lengua identificada como herencia y la lengua hegemónica (inglés)?

Fundamentos conceptuales del proyecto: intersección entre estudios étnicos y lenguas del mundo

Los estudios étnicos validan las identidades culturales e historias de los estudiantes, especialmente aquellos de identidades infrarrepresentadas. En las aulas de lenguas del mundo, esto significa integrar contenido culturalmente relevante que conecte con el patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes y con las comunidades más amplias relacionadas con la lengua que se enseña (Xiong-Lor, 2024).

El lenguaje está inherentemente ligado al poder, la identidad y el acceso social, lo que lo convierte en un medio ideal para enseñar estudios étnicos. En las aulas de lenguas, los estudiantes pueden examinar críticamente cómo se ha utilizado el lenguaje históricamente, comprendiendo su papel tanto en el empoderamiento como en la marginación (Fairclough, 2014).

La empatía es otro resultado crítico de los estudios étnicos, ya que permite a los estudiantes ver el mundo desde perspectivas a menudo excluidas de los currículos tradicionales. Las aulas de lenguas proporcionan un espacio ideal para explorar prácticas culturales globales, creencias y visiones del mundo, fomentando una comprensión intercultural matizada (Flores y Rosa, 2015).

El proyecto HS-ES: una ecología curricular innovadora

Para este proyecto de investigación, los profesores crearon unidades donde los estudiantes profundizaron en el conocimiento de sus identidades, familias, comunidades culturales e historias locales utilizando su lengua de herencia (Zamora et al., 2019). Una de las principales diferencias entre una clase típica de lengua de herencia y estudios étnicos para hablantes de herencia es que el currículo ayuda a los estudiantes a entenderse a sí mismos y al mundo que les rodea a través de una lente de estudios étnicos mientras utilizan su lengua de herencia.

A nivel estudiantil, este enfoque es transformador porque impacta profundamente su crecimiento académico y personal. A nivel de sistemas, los educadores alinean y fortalecen su práctica. A nivel de aprendizaje, promueve una continuidad de conocimiento y experiencia que redefine el enfoque tradicionalmente aislado de los estudios étnicos (Sleeter y Zavala, 2020).

Conclusión: principios para la intersección en el aula

Se nos presenta una oportunidad dorada de intersección curricular que ha de ser aprovechada en el aula. A continuación, se proponen una serie de principios prácticos para esta intersección:

1. Conciencia crítica del lenguaje: este principio examina la relación del lenguaje con el poder y la identidad. Los maestros pueden implementar esto guiando a los estudiantes a analizar las políticas lingüísticas del español en su región, creando cronologías históricas que conecten estas políticas con eventos sociopolíticos más amplios y explorando cómo estos han impactado directamente las experiencias lingüísticas de sus familias. Por ejemplo, en California los estudiantes pueden examinar la historia del estado tras el Tratado de Guadalupe Hidalgo (1848) y

considerar las razones y el devenir del primer documento constitucional del estado (1849), que fue redactado tanto en español como en inglés y contrastarlo con la situación del español en California actualmente.

2. Afirmación de la riqueza cultural: validar el bilingüismo y la biculturalidad como recursos y no como deficiencias transforma cómo los estudiantes se ven a sí mismos como usuarios del lenguaje. Este principio cobra vida cuando los estudiantes crean proyectos como podría ser una narración de narración digital o podcast sobre “Identidad y Lenguaje” basados en entrevistas familiares, documentando trayectorias migratorias y cambios lingüísticos mientras celebran su herencia cultural única.

3. Descolonización de la educación lingüística: Este principio desafía las jerarquías lingüísticas eurocéntricas al validar diversos dialectos del español e influencias lingüísticas indígenas. Por ejemplo, los estudiantes pueden investigar las contribuciones indígenas y africanas a las variedades regionales del español, construyendo colaborativamente un “mapa de diversidad lingüística” que visualiza cómo estas influencias reflejan la resistencia histórica a la colonización.

4. Aprendizaje basado en la comunidad: conectar el aprendizaje en el aula con experiencias comunitarias a través del servicio bilingüe fortalece tanto las habilidades lingüísticas como la identidad cívica. Una actividad podría ser: los estudiantes pueden realizar evaluaciones de necesidades comunitarias y desarrollar recursos bilingües que aborden problemas reales que afectan a las comunidades hispanohablantes, posicionando su bilingüismo como una herramienta para el cambio social. Esta actividad puede culminar con una presentación en que miembros de la comunidad son invitados a comentar el trabajo, elevando el español aún más como vínculo comunitario.

5. Exploración de la identidad interseccional: examinar cómo el lenguaje se cruza con otros aspectos de la identidad (raza, género, clase) revela la naturaleza compleja de las experiencias de la comunidad hispana, latinx. Los estudiantes pueden analizar textos de escritores que abordan estas intersecciones que a menudo se manifiesta en literatura en translenguaje (ver Salmerón, 2022), y luego crear obras creativas personales explorando sus propias identidades multifacéticas y prácticas lingüísticas.

6. Honrar el conocimiento ancestral: este principio posiciona a los miembros de la familia como valiosas fuentes de sabiduría lingüística y cultural, contrarrestando el elitismo académico. Los estudiantes pueden recopilar proverbios (dichos) y refranes familiares, analizando su significado cultural y conectando estas expresiones con experiencias históricas que han moldeado sus comunidades. La propia evolución y leves transformaciones que a veces estos dichos o expresiones fraseológicas muestran a través de los dialectos puede en sí iluminar aspectos característicos de cada comunidad dentro del mundo hispanohablante.

7. Alfabetización mediática y digital: analizar críticamente las representaciones de los medios en español desarrolla la capacidad de los estudiantes para reconocer sesgos y estereotipos. Después de examinar las representaciones tradicionales, los estudiantes pueden crear proyectos mediáticos alternativos que presenten narrativas comunitarias más auténticas, utilizando su lengua de herencia para reclamar sus historias.

8. Translenguaje como resistencia: este principio legitima el cambio de código y la hibridación de idiomas como expresión cultural sofisticada en lugar de una deficiencia, sin menoscabo de lecciones, actividades y producciones lingüísticas en el aula que lógicamente se centran en el crecimiento y refinamiento exclusivo del español como lengua. Al analizar literatura en Spanglish y crear sus propias obras creativas translingüísticas, los estudiantes celebran la hibridez lingüística como una forma de resiliencia e innovación cultural, y una celebración de sus propias identidades interseccionales. Por ejemplo, los estudiantes pueden explorar el poema del nuyoricano Tato Laviera “Spanglish” donde el dinamismo de esta práctica y sus tensiones se reflejan en una cascada desenfrenada de versos cortos atravesando múltiples registros en español e inglés.

9. Conexiones entre Migración y Lenguaje: vincular las experiencias migratorias familiares con patrones históricos que afectan el uso del lenguaje contextualiza las historias personales dentro de movimientos más amplios. Los proyectos de mapeo digital que trazan patrones migratorios desde países hispanohablantes hasta comunidades locales pueden incluir entrevistas sobre la retención del idioma a través de generaciones, revelando cómo las políticas han moldeado las prácticas lingüísticas. Por ejemplo, los estudiantes procedentes de países hispanohablantes (ej. Perú) donde ha habido políticas de sostenimiento lingüístico de lenguas indígenas que cohabitan con el español (ej. quechua o aymara), pueden ejemplificar cómo determinados modismos o préstamos han sido incorporados a su léxico cotidiano e incluso exportados (ej. cancha, carpa).

10. Promoción de la justicia lingüística: desarrollar la capacidad para abogar por las necesidades lingüísticas de la comunidad transforma a los estudiantes en agentes de cambio. Los proyectos de investigación sobre problemas locales de acceso lingüístico en salud, educación y entornos legales pueden conducir a campañas de defensa bilingües creadas por estudiantes que abordan estas brechas, demostrando el poder de las habilidades en la lengua heredada para promover la justicia social.

La intersección entre el español como lengua de herencia y los estudios étnicos representa un modelo viable y poderoso que puede inspirar reformas similares en otras áreas curriculares, avanzando hacia una educación más equitativa, inclusiva y transformadora.

Referencias Bibliográficas

Beaudrie, S. (2023). **Developing Critical Language Awareness in the Heritage Language Classroom: Implementation and Assessment in Diverse Educational Contexts.** *Languages*, 8(1), 81. <https://doi.org/10.3390/languages8010081>

Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., y Jhagroo, J. (2020). **Three models of effective school-university partnerships.** *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 133-148. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00158-9>

Bonilla, S., Dee, T., y Penner, E. (2021). **Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment.** *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(37), e2026386118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2026386118>

Burns, K. E., & Waugh, L. R. (2018). **Mixed messages in the Spanish heritage language classroom: Insights from CDA of textbooks and instructor focus group discussions.** *Heritage Language Journal*, 15(1), 1-24.

California Department of Education. (2022). **Ethnic studies model curriculum.** <https://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/ethnicstudiescurriculum.pdf>

Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness.* Routledge. Flores, N., y Rosa, J. (2015). *Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education.* *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

Paris, D., y Alim, H. S. (2014). **What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward.** *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>

Salmerón, C. (2022). **Leveraging translanguaging practices in an elementary poetry writing workshop.** *Bilingual Research Journal*, 45(1), 82-98.

Sleeter, C. E., y Zavala, M. (2020). **Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research.** Teachers College Press.

Tagami, M. (2023, marzo 23). **California high schools are adding hundreds of ethnic studies classes. Are teachers prepared?** *CalMatters.* <https://calmatters.org/education/higher-education/college-beat/2023/03/california-high-schools-ethnic-studies/>

Xiong-Lor, V. (2024). **Implementing the Hmong History and Cultural Studies Model Curriculum in the World Languages Classroom.** California Orange County Department of Education. <https://ucdavis.app.box.com/s/izzsyew315zw9177vhjncootkv2rd02g>

Zamora, C., Franchino, E., Lopez, L., y Zabala, M. (2019). **Saberes compartidos: An ethic of community-school collaboration for curricular innovation in urban contexts.** *MexEd: Education in Mexico and Mexican Communities Across the Americas*, 1(1), 20-42.

Competencia intercultural en el contexto del español como lengua de herencia

Jorge López Mendía y María Esther Vargas García.

Altaview Elementary School

Utah, EEUU

Introducción

Este artículo analiza el impacto de la realidad sociopolítica mundial en la educación, con un enfoque específico en el estado de Utah, donde se encuentra Alta View Elementary. En los últimos años, el porcentaje de estudiantes de origen hispano ha aumentado significativamente, pasando del 10.4 % en 2020 al 28.1 % en 2024. Este cambio demográfico requiere nuevos enfoques pedagógicos que fomenten la inclusión y la competencia intercultural.

Para responder a esta necesidad, se han diseñado dos proyectos culturales que promueven el aprendizaje significativo y la conexión con la comunidad. En cuarto grado, los estudiantes desarrollan una agencia de viajes en la que exploran destinos de países hispanohablantes, mientras que en quinto grado, como cierre de su etapa en la escuela primaria, crean un restaurante inspirado en la gastronomía hispana. En este último proyecto, los alumnos diseñan el concepto del restaurante, elaboran recetas basadas en diversas tradiciones culinarias y atienden a sus familias como clientes, utilizando tanto el inglés como el español.

Ambas iniciativas no solo enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalecen el vínculo entre la escuela y las familias, fomentando una comunidad escolar más diversa e inclusiva.

2. Metodología: enfoques y dinámicas aplicadas.

El sistema de DLI (Dual Language Immersion) en el estado de Utah es un sistema de 50/50, esto significa que cada profesor tiene dos clases que pasan el 50% de la jornada escolar en instrucción en inglés y el otro 50% en clase de español. Esto ha facilitado que podamos crear proyectos (como los que vamos a presentar) en los que se involucra al profesorado de inglés favoreciendo la convivencia y la interdisciplinariedad de las asignaturas.

Nos planteamos crear estos proyectos porque detectamos la necesidad de crear una organización verticalizada que aportara una línea de acción y de trabajo entre los cursos de cuarto y quinto, de tal forma que los aprendizajes del alumnado se complementaran en ambos grados



Imagen 1-2. Plantillas de planificación

3. Resultados obtenidos: aprendizajes alcanzados por el alumnado.

En cuarto grado los objetivos principales son crear un texto informativo usando diferentes fuentes de información y diseñar un tríptico. Las diferentes fuentes de información son textos expositivos y una charla informativa de padres de estos lugares.

En quinto grado los estudiantes trabajan las diferentes destrezas de una forma práctica y relacionada con la vida real.

- **Expresión escrita:** creación de una receta, un menú y una invitación a un evento.
- **Comprensión lectora:** comprender textos culturales, lectura comprensiva sobre la dieta mediterránea.
- **Expresión oral:** Comunicarse en un contexto real: un restaurante. Realizar una presentación de un tema preparado previamente, en este caso presentación de un menú de un restaurante creado por los estudiantes.
- **Comprensión oral:** Actividades de comprensión oral cómo entender un diálogo que ocurre en un restaurante, anotar los pasos de una receta típica.

Objetivos principales

	CUARTO DE PRIMARIA	QUINTO DE PRIMARIA
Expresión escrita	Tomar nota, creación de textos informativos referentes al turismo	Creación de una receta, un menú y una invitación a un evento.
Comprensión lectora	Búsqueda de información: "scanning and skimming".	Búsqueda de información: "scanning and skimming".
	Exponer un producto (viaje turístico) con una gran variedad de detalles.	Comunicarse en un contexto real: un restaurante. Realizar una presentación de un tema preparado previamente, en este caso presentación de un menú de un restaurante creado por los estudiantes.
Comprensión oral	Comprender una presentación oral con especial énfasis en los detalles.	Actividades de comprensión oral cómo entender un diálogo que ocurre en un restaurante, anotar los pasos de una receta típica.

Destrezas alcanzadas

Español	Interpretive Listening NH.IL I can often understand words, phrases, and simple sentences related to everyday life. I can recognize pieces of information and sometimes understand the main topic of what is being said. Interpretive Reading NH.IR I can understand familiar words, phrases, and sentences within short and simple texts related to everyday life. I can sometimes understand the main idea of what I have read. Presentation writing IL.PW.2 I can prepare materials for a presentation. I can write out a draft of a presentation that I plan to present orally. I can write an outline of a project or presentation. I can write notes for a speech.	Interpretive Listening IL.IL I can understand the main idea in short, simple messages and presentations on familiar topics. I can understand the main idea of simple conversations that I overhear. Interpretive Reading IL.IR I can understand the main idea of short and simple texts when the topic is familiar. Interpersonal Communication IM.IC I can participate in conversations on familiar topics using sentences and series of sentences. I can handle short social interactions in everyday situations by asking and answering a variety of questions. I can usually say what I want to say about myself and my everyday life. Presentation Speaking IM.PS I can make presentations on a wide variety of familiar topics using connected sentences. Presentation Writing IM.PW I can write on a
---------	--	---

Inglés	<p>ELA</p> <p>Standard 4.W.2: Write informative/ explanatory pieces to examine a topic that convey ideas and information clearly, link ideas within categories of information using words and phrases, and provide a concluding section related to the information or explanation presented.</p> <p>Standard 4.W.4: Conduct short research projects to build knowledge through investigation of different aspects of a topic a. Recall, gather, and organize information and provide a list of relevant sources b. Elaborate to demonstrate understanding of the topic under investigation.</p>	<p>ELA</p> <p>Standard 5.W.2: Write informative/ explanatory pieces to examine a topic that links and conveys ideas and information clearly, using words, phrases, and clauses to show the relationship between ideas, paragraphs, and/or sections, and provide a concluding section related to the information or explanation presented.</p> <p>Standard 5.W.4: Conduct short research projects to craft an argument or answer a question.</p> <p>A. Gather, summarize, and paraphrase information and provide a list of relevant sources.</p> <p>B. Elaborate to demonstrate understanding of the topic under investigation.</p> <p>C. Interact and collaborate with</p>
--------	--	---

Matemáticas	<p>Standard 4.MD.2 Use the four operations to solve word problems involving distances, intervals of time, liquid volumes, masses of objects, and money.</p> <p>Standard 4.NBT.3 Use place value understanding to round multi-digit whole numbers to any place.</p> <p>Standard 4.NBT.2 Read and write multi-digit whole numbers using base-ten numerals, number names, and expanded form. Compare two multi-digit numbers based on meanings of the digits in each place, using >, =, and < symbols to record the results of comparisons.</p>	<p>Standard 5.MP.2 Reason abstractly and quantitatively. Make sense of quantities and their relationships in problem situations.</p> <p>Standard 5.MP.5 Use appropriate tools strategically. Consider the tools that are available when solving a mathematical problem, whether in a real-world or mathematical context.</p> <p>Standard 5.MD.1 Convert among different-sized standard measurement units.</p>
-------------	---	--

4. Actividades utilizadas: breve descripción de tareas clave.

AGENCIA DE VIAJES

- 1. Reunión padres (1 sesión de 20 minutos después de la escuela):** Siendo nuestro principal objetivo el desarrollar la competencia intercultural de nuestros estudiantes, el primer paso es crear una red que refuerce la sensación de comunidad y empodere a todos los alumnos, pero principalmente a los de herencia, a través de su cultura. Para ello se contacta a los padres de los alumnos hispanohablantes y se les propone la idea de poder explicar en la clase de sus hijos una pequeña presentación sobre su país. Una vez recibida la respuesta se convoca una reunión informativa donde se sientan las bases del proyecto. Cabe destacar que todos los padres aceptaron ser voluntarios con mucha ilusión. Para facilitar el trabajo a los padres se les comparte una presentación modelo.



Modelo presentación padres y madres

2. Presentación padres (2 sesiones de 40 minutos los dos grupos juntos).

Durante dos sesiones los padres voluntarios actúan de embajadores de sus países (adjunto modelo de presentación). Se insiste mucho en que traigan objetos representativos de su cultura (bandera, dulces, juegos...).

Durante las presentaciones, los estudiantes toman nota de cada país, por lo que el enfoque está puesto en la mejora de la comprensión auditiva mediante la escucha activa y la toma de notas (capacidad de síntesis). Es importante que los estudiantes no conozcan todavía cuál va a ser su país de estudio para que presten la máxima atención posible. El trabajo de los estudiantes superó las expectativas con creces, ya que por un lado los padres disfrutaron muchísimo exponiendo sus trabajos y por el otro la actitud de los estudiantes fue excelente para con los padres. Además resaltar la importancia de poder exponer a los alumnos a varios tipos de español cada uno con sus particularidades y que los alumnos de herencia compartan sus orígenes a través de los progenitores.

ARGENTINA	PERU	URUGUAY
Country	Country	Country
Religión	Religión	Religión
Figuras	Figuras	Figuras
Experiencias	Experiencias	Experiencias
Food	Food	Food

SPAIN	MEXICO
Country	Country
Religión	Religión
Figuras	Figuras
Experiencias	Experiencias
Food	Food

Ejemplo de notas por países

3. Organización de equipos y roles (una sesión 15 minutos las 2 clases juntas)

Una vez recogida la información de las cinco presentaciones es momento de elegir países, agrupar alumnos y repartir roles. Es importante entender que este proyecto se realiza durante las dos o tres últimas semanas de clase. Por lo tanto, es necesario encontrar un equilibrio entre el rigor académico/escolar y el estado emocional de los estudiantes al final del año. Por ello, decidimos dar libertad a los estudiantes para agruparse, lo cual fue un verdadero éxito ya que la motivación fue incluso mayor por el hecho de poder trabajar con sus amigos/as. Cada equipo se compuso de cinco estudiantes y un país de referencia. Los estudiantes del equipo reparten sus trabajos: estudio del país, hoteles, vuelos, comida y excursiones. Los alumnos de herencia por supuesto escogieron el país de sus antecesores.

4. Dos ambientes, dos lenguas, un mismo objetivo. (4 sesiones de una hora con cada profesora/a, a 8 horas en total)

Durante las siguientes sesiones se dividen a los grupos en función de las necesidades en ambas aulas. La coordinación con mi compañera de inglés, Mrs. Boehm, es fundamental para la planificación, desarrollo y evaluación del proyecto. No olvidemos que uno de los objetivos del mismo es el aprendizaje transversal de nuestros estudiantes a través de diferentes materias, por lo que el trabajo es dividido igualmente en ambas aulas. Utilizamos metodologías cooperativas para abordar los contenidos y para que los estudiantes sean los protagonistas del aprendizaje, es decir, trabajan por un lado con los compañeros de su equipo (país) y por otro con los compañeros que ostentan el mismo rol.

4.a.

En la clase de inglés el enfoque se centra en las matemáticas. Mi compañera presenta situaciones reales para aplicar todo lo aprendido a lo largo del año, que viene definido por los estándares de Utah de cuarto de primaria. Todo está estructurado para que, independientemente del rol que tenga cada alumno, haya una parte matemática en su trabajo relacionado con la parte cultural del país:

- Cambio de moneda.
- Reglas de tres en el presupuesto de hoteles, excursiones, billetes.
- Tiempo transcurrido (vuelos).
- Valor posicional, forma extendida (población).
- Redondeo.

Name: _____ Travel Agency: _____

RESTAURANT COSTS

Task #2: What is the cost of a kids meal at your restaurant? What does it include?

Task #3: What is the cost of a three course meal- one starter, one entrée, and one dessert? Show two different possible combinations.

Menu Item	COST IN USD	COST IN LOCAL CURRENCY
Starter		
Entrée		
Dessert		

Menu Item	COST IN USD	COST IN LOCAL CURRENCY
Starter		
Entrée		
Dessert		

Name: _____ Travel Agency: _____

COUNTRY POPULATIONS

Population of the USA	Standard Form	Expanded Form	Word Form

Country Population	Standard Form	Expanded Form	Word Form

Write a comparison statement using <, >, or = to compare the population of your country to the United States of America.

Explain your comparison statement in words using your knowledge of place value.

Modelo de fichas utilizadas

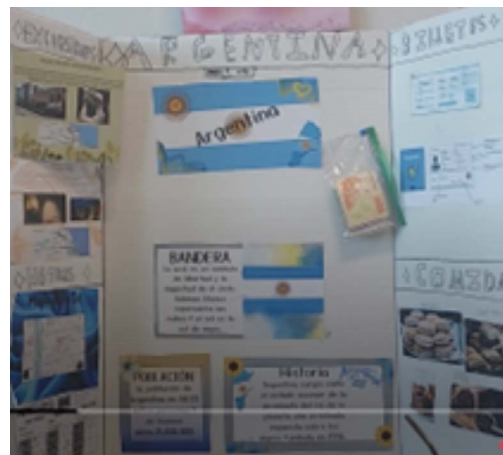
4. b.

En el aula de español el enfoque es el uso propio del lenguaje relativo a cada labor. Al ser un lenguaje desconocido para la mayoría, la primera sesión es informativa, explicando los objetivos, presentando el vocabulario y definiendo las necesidades de cada grupo y por lo tanto es un trabajo más de búsqueda de información, práctica de vocabulario y puesta a punto de la presentación. En varias de las sesiones hemos contado con padres voluntarios que nos han facilitado muchísimo el trabajo.



Modelo de pasaporte y billete de avión

- 5. Diseño del tríptico (Una sesión de 30')** Los estudiantes decoran y completan el tríptico a modo de stand de feria de turismo. Cabe destacar que es una breve iniciación al diseño del tríptico que deberán realizar en quinto grado para la feria de ciencias.



Exposición de trípticos realizados

- 6. Presentación a los estudiantes de quinto (ensayo y evaluación) - Sesión de 30 minutos.** Este año, el objetivo es que los alumnos de cuarto presentes, como paso previo a la presentación de padres delante de los alumnos de quinto y estos como estudiantes expertos evalúen el trabajo de sus compañeros.

Así pues, la verticalización no se queda sólo en la organización de contenidos, sino también es una herramienta más para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo queremos reflejar que el proyecto no es un ente cerrado, sino flexible y cambiante según las necesidades de nuestro alumnado. Resaltar también el uso de rúbricas y “checklists” como elementos vertebradores de los proyectos.

Modelo de rúbrica

7. Presentación de la agencia a los padres: (90 minutos de sesión en dos aulas)



Realización de presentaciones

El penúltimo día de escuela se convocó a los padres para que vinieran a las presentaciones de los stands. Cada grupo presentó en las dos lenguas (primero en español) sus agencias. El objetivo final era por un lado desarrollar la capacidad comunicativa en ambas lenguas y por otro posibilitar fomentar el sentimiento de comunidad. Digamos que la presencia de los padres para la agencia de viajes es un pequeño aperitivo para la noche del restaurante en quinto grado.

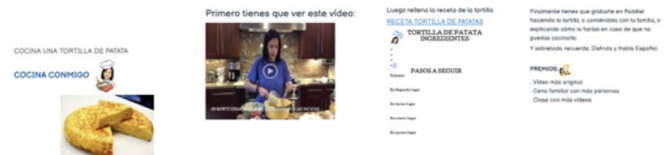
Restaurante

1. Presentación-motivación: para el desarrollo del proyecto buscamos a una persona relacionada con el mundo de la hostelería que tenga un vínculo con el centro escolar que presenta el proyecto

a los estudiantes. Esta primera actividad tiene como objetivo motivar e introducir cómo funciona un restaurante como empresa. En esta primera actividad también se realiza el “juramento” en el que todos los alumnos se comprometen a trabajar duro y en equipo por el bien de nuestro restaurante.

2. Dieta equilibrada: en esta actividad se repasa con los estudiantes el nombre de los alimentos en español y los clasificamos según su categoría alimenticia. Se debate cómo debe ser una dieta equilibrada para mantenernos sanos.

3. Cocina con la Sra. Vargas. Pasos de una receta y grabación mientras se cocina: los estudiantes visionan videos de su profesora cocinando y ellos mientras rellenan la receta en un organizador gráfico. En casa se graban cocinando y explicando como lo han hecho en español. Si los alumnos no pueden cocinar, pueden explicar cómo hacer la receta con sus propias palabras. Se utiliza el programa Padlet para que los estudiantes puedan mostrar sus recetas.



4. Comida en España: se introducen diferentes platos típicos de España y los alumnos, trabajando con la técnica cooperativa “grupos de expertos”, investigan los alimentos que contienen cada uno de ellos. Posteriormente cada experto explica en el grupo base su investigación, de tal forma que todos los estudiantes conocen los platos típicos.

Comidas hispanas: se invita a diferentes padres de diferentes orígenes hispanos para que compartan los alimentos típicos de su país y presenten como se realiza una receta típica de su país con nuestros alumnos.

5. Corre en círculos: lectura dieta mediterránea Realizamos una lectura sobre una comprensión lectora acerca de la dieta mediterránea, se ponen preguntas de comprensión en las paredes de clase y los alumnos en grupos tienen que tratar de resolverlas.



Modelo de logo

6. **Diseño del logo del restaurante:** los estudiantes crean un logo y un nombre que represente al restaurante. Se realiza una presentación de las características más importantes de un logo y cada estudiante diseña el logo del restaurante. Se vota el logo que más gusta y se mejora utilizando Canva y la herramienta de edición de fotografía.

7. **Creación del menú:** Cada grupo de clase crea un menú que podamos servir en nuestro restaurante (el requisito es que no puede ser algo cocinado por motivos de seguridad). El menú consta de entrante, plato principal y postre. Los menús tienen que tener una referencia cultural a países hispanos y deben seguir los requisitos de una dieta saludable. En la presentación del menú los estudiantes deben incluir la receta de cada plato. Se presenta en clase y se votan los platos que más gustan a la clase. Una vez elegidos los platos que vamos a cocinar, los estudiantes diseñan un menú en Canva para ponerlos en las mesas de nuestro restaurante, que incluye los platos que se servirán y el logo del restaurante elegido.



8. **Role Playing en el restaurante:** los alumnos interpretan y crean diálogos en un restaurante como clientes, camareros, encargados del restaurante, recepcionistas, etc.

9. **Diseño de una invitación:** cada alumno crea su propia invitación y nota de agradecimiento a sus padres por asistir al restaurante en la web Canva. (Clase de inglés y español)



Modelo de invitación

10. **Presupuesto del restaurante:** creación de un presupuesto en base a las recetas escogidas y las cantidades necesarias para llevarlas a cabo. (Clase de inglés)

11. **El restaurante:** Los alumnos cocinan y sirven a sus padres en la cafetería del centro escolar. Mientras una clase cocina, la otra se encarga de servir a sus padres empleando el idioma español e inglés.



Ejercicio en el restaurante

Conclusión

La valoración de ambos proyectos ha sido muy positiva tanto para padres como para alumnos. El contacto con las familias en un contexto más relajado e informal que las reuniones tradicionales fortalece el vínculo afectivo entre padres, profesores y estudiantes. Siguiendo las teorías de Krashen, esta relación favorece un filtro afectivo bajo, permitiendo que los alumnos se sientan relajados, motivados y seguros. Como resultado, el aprendizaje se vuelve más efectivo, ya que la información fluye sin bloqueos hacia el cerebro.

Consideramos que esta atmósfera es ideal para la adquisición de una segunda lengua, beneficiando tanto a nuestros alumnos de herencia como a los estudiantes estadounidenses. Además, el hecho de que los propios alumnos sean protagonistas de su aprendizaje fomenta una actitud activa, lo que se traduce en un aprendizaje significativo.

En cuanto a nuestro proceso de verticalización, hemos observado que la implementación de estos proyectos en cuarto grado facilita su continuidad en quinto. Dado que ambos comparten un diseño similar, la estructura de actividades y los criterios de evaluación se mantienen, lo que simplifica su aplicación mediante rúbricas, organizadores gráficos, listas de verificación y expectativas.

Conectando herencias lingüísticas entre Miami y Nueva York

Miriam Rodríguez Pareja

Ada Merrit K8 Center (Programa de Estudios Internacionales)

Miami, Florida

Durante el curso académico 2024-2025, hemos tenido el privilegio de desarrollar el proyecto eTwinning “Impulsando la cultura y lengua española en EE. UU.”, una iniciativa clave para fortalecer el aprendizaje del español a través de la conexión entre dos secciones españolas del programa de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Por un lado, la Sección Internacional Española de UNIS (United Nations International School) de Nueva York, bajo la dirección de Araceli Comesaña Martínez, y por otro, la Sección Española del PEI en Miami, integrada en el Programa de Estudios Internacionales (ISP) del Distrito Escolar del Condado de Miami-Dade y desarrollado en la escuela Ada Merritt K-8 Center por la docente Miriam Rodríguez Pareja.

El proyecto ha reunido a estudiantes de 7.º grado (1.º de ESO) de ambas instituciones educativas en un entorno de colaboración intercultural donde el español ha sido no solo la lengua vehicular, sino el eje central del aprendizaje, fomentando tanto el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado como su capacidad para comunicarse en un contexto con fines reales y significativos. Desarrollado en las áreas de Lengua Española y Humanidades, a través de dinámicas innovadoras, este proyecto ha permitido a los estudiantes perfeccionar su expresión oral y escrita mientras exploraban nuevas perspectivas culturales y afianzaban su identidad bilingüe, además de desarrollar su competencia intercultural y su destreza digital, consolidando un aprendizaje integral y adaptado a las exigencias del siglo XXI.

El proyecto comenzó a gestarse en octubre con la planificación de las actividades y la selección de herramientas digitales que permitieran al alumnado trabajar de forma colaborativa incluso estando separados geográficamente, un trabajo previo de las docentes que sentó las bases para una implementación exitosa a principios de 2025. Gracias a esta preparación, a lo largo del curso se pudo trabajar con plataformas como Padlet, Canva, AI Morph, Create Your Avatar, Meet y FutureMe, que facilitaron un aprendizaje interactivo. Estas herramientas no solo ayudaron a enriquecer el

uso del español en situaciones prácticas, sino también a fortalecer la competencia digital de los estudiantes, preparándolos para comunicarse con confianza y eficacia en entornos virtuales.

La primera actividad consistió en una presentación personal en Padlet, donde los alumnos compartieron creativamente sus intereses en relación al aprendizaje de la lengua española, utilizando avatares digitales para preservar su identidad y fomentar un entorno seguro. Mediante respuestas a preguntas como: ¿por qué elegí este avatar para representarme?, ¿qué significa para mí estudiar en la sección española? o ¿qué es lo que más me gusta de mi ciudad?, los estudiantes mejoraron su expresión escrita y sentaron las bases para un intercambio intercultural enriquecedor.

Uno de los momentos más significativos del proyecto fue la videollamada llevada a cabo en clase a través de la plataforma Meet cuyo fin era “Compartir un día en nuestra escuela”, en la que los estudiantes de Nueva York y Miami compararon sus rutinas escolares, identificando similitudes y diferencias en sus respectivos contextos educativos. Este intercambio en tiempo real no solo les permitió practicar español de manera espontánea y fluida, sino que también promovió la reflexión crítica y el entendimiento mutuo, fomentando una auténtica conexión entre ambas comunidades académicas.

Otra actividad clave fue la creación de una autobiografía en formato de libro electrónico usando Canva, en la que los estudiantes narraron su historia personal haciendo uso de distintos tiempos verbales, conectores y recursos descriptivos. Para fomentar la motivación y preservar su privacidad, se incorporó un componente lúdico mediante la creación de avatares personalizados con IMorph. Antes de comenzar, se les ofreció una explicación guiada sobre cómo emplear estos recursos lingüísticos, los cuales ya habían practicado previamente a lo largo del curso en diversas producciones escritas. Esta actividad no solo les permitió reflexionar sobre su identidad lingüística y cultural, sino también afianzar sus habilidades de escritura en español de manera creativa y significativa.

MAX.A, NUEVA YORK



Me llamo Max, nací el 26 de septiembre de 2012 en Nueva York. Tengo una hermana que nació en Rusia. Tengo un gato que se llama Nutella que tiene 5 años.

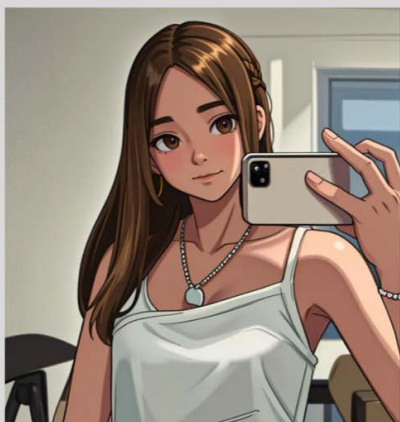
Viví en Nueva York toda mi vida. Voy a UNIS desde pre-k. Mis aficiones son: Jugar a deportes como Fútbol y Baloncesto. Cada verano viajo en Italia para encontrar mis abuelos. También viajé a Rusia para encontrar a mis otros abuelos.

Mis clases favoritas son: Ciencias, Geografía e Historia, y Educación Física.



Modelo de autobiografía utilizando avatares y trabajo realizado en clases

AMBAR, MIAMI



Hola, soy Ambar. Nací el primero de octubre de 2011 en Miami. Unos meses después de que nací me mudé a Argentina y viví allí por 9 años. En Argentina tenía primos en Resistencia, Santa Fe y Buenos Aires. La mayoría de mis primos son varones y solo tengo una prima mujer que tiene 28 años. También hacía gimnasia, pero dejé de practicarlo cuando tenía 9. En 2021 me mudé de vuelta a Miami con mi familia.

Ahora asisto a la escuela Ada Merritt K-8 Center. Me va muy bien y mis notas son muy buenas. Hago voleibol competitivo y cada más o menos dos semanas voy a competencias. Me divierto mucho haciendo este deporte ya que lo hago con unas amigas y siento que estar en el equipo con ellas me ayuda a mejorar ya que nos damos consejos entre nosotras. Voy a visitar Argentina al menos una vez al año y después de la última vez, cuando volví, adopté una gatita.

Voy a ir a la secundaria de mi hermano que se llama Ispa o a otra secundaria llamada Mast. Quiero tener una casa grande, un esposo, dos hijos y alguna mascota.

Asimismo, el alumnado ha podido reforzar su dominio del idioma a través de la elaboración de infografías, en las que asumieron el rol de personajes históricos, relatando un día en su vida como patricios romanos o faraonas egipcias, por dar algunos ejemplos. Esta combinación de historia, creatividad y lenguaje favoreció un aprendizaje interdisciplinar que unió las Humanidades con el desarrollo de la competencia lingüística y digital, cuya finalidad principal era poner en práctica los diferentes tiempos verbales que previamente se habían trabajado en clase.

Para el diseño de las infografías se empleó la herramienta Canva, que permitió al alumnado integrar texto e imagen de manera intuitiva y visualmente atractiva. Se proporcionaron instrucciones detalladas sobre los aspectos lingüísticos y visuales a incluir, así como una rúbrica de evaluación que sirvió de guía durante todo el proceso. Esta rúbrica contemplaba criterios relacionados con el uso adecuado de los tiempos verbales, la coherencia del relato, la creatividad en la presentación y el correcto uso de la herramienta digital.



Modelo de infografía

de una carta en español, asegurando el uso correcto de los tiempos verbales según la intención comunicativa: el presente para describir su realidad actual, el futuro para expresar deseos y metas, y el condicional para plantear hipótesis o consejos a su yo del mañana.

Además, trabajaron la estructura correcta de este tipo de textos, incorporando la fecha, una introducción dirigida a su versión futura, el uso adecuado de dos puntos tras el saludo, el desarrollo del cuerpo del mensaje y una despedida apropiada. A través de este ejercicio, los estudiantes crearon un testimonio que recibirán en 10 años gracias a la plataforma FutureMe, convirtiéndolo en una experiencia de introspección y continuidad del aprendizaje. FutureMe es una herramienta digital gratuita que permite escribir cartas electrónicas que se envían al propio autor en una fecha futura determinada. Como parte del proceso, el alumnado redactó primero un boceto de su carta, el cual fue revisado y corregido por mi, como docente, con el objetivo de asegurar la corrección lingüística y la coherencia del contenido. Una vez aprobado, cada estudiante subió su versión final a la plataforma, escribiendo un mensaje dirigido a su yo del futuro en el que reflexionaban sobre su presente, sus metas personales y los aprendizajes adquiridos.



Estudiantes escribiendo una carta a su "yo" del futuro

Esta actividad les permitió conectar el uso del idioma con una dimensión emocional, personal y a largo plazo.

El proyecto culminó con dos actividades creativas y colaborativas que capturaron la esencia del intercambio. Por un lado, el haiku colaborativo, realizado en conmemoración del día del libro, permitió al alumnado experimentar con la poesía en español, explorando tanto la sonoridad como el significado

de las palabras. Cada poema fue creado de forma conjunta por un estudiante de Miami y otro de Nueva York, trabajando en un espacio digital compartido a través de google sites, lo que facilitó la colaboración en tiempo real a pesar de la distancia geográfica.

Esta dinámica no solo fomentó la expresión artística, sino también el trabajo en equipo y la comunicación escrita en un entorno virtual. Por otro lado, cada centro diseñó su propia propuesta de logo representativo del proyecto utilizando nuevamente canva, una herramienta creativa ampliamente empleada en ambos contextos escolares, ya que está integrada dentro de Schoology, plataforma educativa que permite gestionar clases, asignar tareas, compartir materiales y facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes de forma segura y estructurada, y es utilizada por los distritos escolares tanto de Nueva York como de Miami. La votación del logo ganador se llevó a cabo mediante una nueva videollamada conjunta a través de meet en horario escolar entre ambas escuelas, utilizando la herramienta interactiva mentimeter. Esta permitió no solo una participación democrática de todo el alumnado en la selección del logo oficial que representaría el proyecto, sino también realizar una evaluación colaborativa sobre lo aprendido a lo largo de esta experiencia. Aprovechamos además este encuentro virtual final para despedirnos, cerrar el ciclo del proyecto y celebrar el trabajo compartido.

El proyecto eTwinning ha ofrecido múltiples beneficios al alumnado, y ha ido más allá del mero aprendizaje lingüístico para convertirse en una experiencia educativa completa. No solo han potenciado su competencia en español, sino que también han adquirido una perspectiva más abierta y global sobre el uso de la lengua. Gracias a una metodología centrada en la colaboración y el aprovechamiento de herramientas digitales, los participantes han desarrollado destrezas tecnológicas clave para su futuro académico y laboral, preparándose así para afrontar los retos de un entorno cada vez más digitalizado. La incorporación de tareas auténticas, el enfoque basado en proyectos y la interacción en plataformas virtuales han favorecido el uso del idioma en contextos reales y funcionales, fortaleciendo su capacidad comunicativa en situaciones diversas y elevando su grado de implicación. Asimismo, la escritura ha dejado de ser un ejercicio rutinario para convertirse en un proceso creativo con un propósito comunicativo claro y motivador.

Para el profesorado, esta iniciativa ha supuesto una valiosa oportunidad de crecimiento profesional. Las reuniones virtuales quincenales han propiciado el intercambio de buenas prácticas, la coordinación continua del trabajo y la reflexión conjunta sobre metodologías innovadoras. Por ejemplo, el uso compartido de herramientas como Padlet o Canva permitió descubrir nuevas formas de presentar contenidos, que posteriormente se aplicaron en otras áreas curriculares. Este diálogo constante ha fortalecido la cooperación entre docentes, consolidando una red de trabajo colaborativo orientada a la mejora continua y ampliando el horizonte de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalizado en mayo, este proyecto representa una iniciativa con alto potencial de adaptación a otros entornos y programas de la Acción Educativa Exterior (AEE). Su estructura abierta y su enfoque metodológico facilitan su implementación en iniciativas con objetivos afines, como la promoción del plurilingüismo, el desarrollo de la competencia digital y la formación en ciudadanía global. Por ejemplo:

- En las Secciones Bilingües podría orientarse hacia contenidos de historia, promoviendo la elaboración de materiales bilingües y fomentando el pensamiento crítico;
- En las ALCE puede enfocarse en la creación de vínculos entre estudiantes hispanohablantes de distintos países europeos, fortaleciendo el sentido de pertenencia lingüística y cultural;
- En los centros de titularidad del Estado se puede ampliar para incluir propuestas interdisciplinares y potenciar la cooperación entre centros, también a nivel nacional.

En definitiva, el proyecto ha contribuido de forma significativa al desarrollo personal, académico y profesional de todos los implicados. Ha puesto de manifiesto el impacto transformador de la colaboración entre instituciones educativas, dejando una huella profunda en la formación del alumnado y del profesorado, y promoviendo una enseñanza del español más actual, participativa y alineada con los desafíos del mundo contemporáneo.

Explorando la ciudad: un proyecto interdisciplinario para el aprendizaje del español

Eneida Fernández Sharif
Our Lady of the Rockies High School
Calgary, Alberta, Canadá

Resumen

El proyecto interdisciplinario “la ciudad” tiene como objetivo promover la competencia intercultural de los estudiantes de español en los grados 4 y 5, así como en el grado 12. Este proyecto integra Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales, permitiendo a los estudiantes explorar la diversidad urbana y cultural mientras desarrollan habilidades lingüísticas en español. A través de la exploración de ciudades hispanohablantes, los estudiantes analizan cómo la cultura influye en la organización urbana y aplican el enfoque neurolingüístico (NLA) de Joan Netten, que promueve un aprendizaje natural y significativo del idioma.

1. Introducción

El presente artículo describe una experiencia de aula implementada en educación primaria y secundaria para promover la competencia intercultural en el aprendizaje del español. A través del proyecto “la ciudad”, los estudiantes exploran la diversidad urbana y cultural, desarrollando habilidades lingüísticas y de comunicación en un contexto significativo. La propuesta se basa en el enfoque neurolingüístico (NLA) de Joan Netten, que fomenta el aprendizaje del idioma mediante la interacción y la resolución de problemas reales. Como señala Netten: “El aprendizaje de una lengua debe estar basado en el uso auténtico del lenguaje en contextos significativos, donde los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento”.

El propósito de esta experiencia es conectar el aprendizaje del español con la realidad de los estudiantes, permitiéndoles analizar cómo la cultura y la historia influyen en la estructura y dinámica de las ciudades hispanohablantes. A través de actividades prácticas y colaborativas, se fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la conciencia intercultural.

2. Objetivos

Los objetivos de “la ciudad” son los siguientes:

- Desarrollar habilidades lingüísticas en español mediante actividades de habla, lectura y escritura.
- Fomentar la competencia intercultural a través del análisis de ciudades hispanohablantes y sus características urbanas.
- Promover la colaboración y el trabajo en equipo en actividades prácticas e interactivas.
- Conectar el aprendizaje del español con otras disciplinas, como Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales, mediante la exploración de la organización urbana, la geografía y los problemas sociales que enfrentan las ciudades.
- Incluir una actividad de lectura que refuerce su vocabulario, escritura y comprensión.
- Fomentar la aplicación de conceptos de ciencias y matemáticas en la representación de la ciudad y sus estructuras, y promover la reflexión sobre cómo estos aspectos impactan en la vida cotidiana en las ciudades hispanohablantes.

3. Nivel educativo

Este proyecto se implementó en los grados 4 y 5 de primaria, con estudiantes de nivel A1-A2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), así como en el grado 12 con estudiantes de niveles de competencia A2-B1, lo que les permite participar en discusiones sobre las ciudades hispanohablantes y sus características urbanas.

4. Metodología

El enfoque metodológico del proyecto se basa en el enfoque neurolingüístico (NLA) de Joan Netten, que promueve el aprendizaje del idioma a través de la interacción significativa en contextos reales. Las actividades propuestas integran diversas disciplinas como Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales, lo que permite conectar el español con la realidad cotidiana de los estudiantes. Además, se emplean materiales auténticos, como mapas de ciudades hispanohablantes, textos literarios, y recursos digitales, para que los estudiantes investiguen y presenten sus hallazgos.

También, se incorporan actividades de lectura que permiten a los estudiantes reflexionar sobre la cultura urbana y cómo diferentes ciudades influyen en la vida diaria. Estas actividades también promueven la habilidad de los estudiantes para extraer información relevante y discutir sobre la cultura urbana de las ciudades hispanohablantes.

5. Actividades utilizadas

Implementación en educación primaria

El proyecto se llevó a cabo en los grados 4 y 5, integrando español con Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales. Se diseñaron actividades interactivas y colaborativas para facilitar la adquisición del idioma y la exploración cultural.

Los estudiantes:

- **Exploraron ciudades diversas**, comparando sus propias comunidades con entornos urbanos de América Latina y España.
- **Adquirieron vocabulario clave**, como nombres de edificios, medios de transporte y expresiones direccionales.
- **Participaron en simulaciones comunicativas**, practicando cómo pedir y dar direcciones en español, describiendo los medios de transporte disponibles en su ciudad y explicando los elementos urbanos que la componen. Además, presentaron cómo iluminaron su ciudad y cómo el modelo de auto que crearon podría circular por ella.

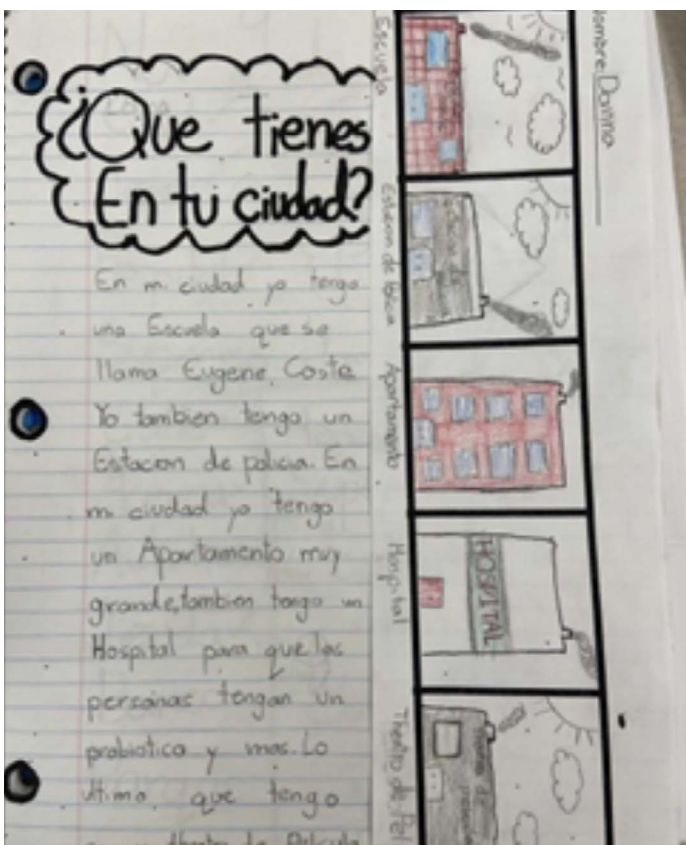
- **Reflexionaron sobre la diversidad cultural**, analizando la influencia de la historia y la geografía en la formación de distintas ciudades.
- **Desarrollaron un proyecto interdisciplinario de ciencias y matemáticas**, en el que construyeron maquetas de ciudades, integrando conocimientos matemáticos sobre medidas y proporciones. Los estudiantes de grado 4 trabajaron en el cálculo del perímetro de las estructuras, mientras que los de grado 5 calcularon el área de los espacios urbanos. Los estudiantes de grado 5 también ampliaron su aprendizaje al calcular el volumen de algunos de los elementos de sus maquetas
- **Diseñaron sistemas eléctricos para iluminar sus ciudades (5.º grado) y construyeron modelos de autos para sus ciudades (4.º grado).**



Maquetas de las ciudades creadas por estudiantes de primaria



Descripción de la ciudad creada por
estudiantes de primaria



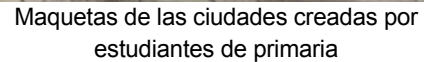
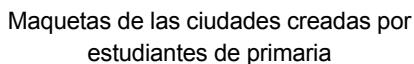
Los estudiantes de primaria integraron
conocimientos de Matemáticas en sus ciudades

- **Investigación de ciudades hispanohablantes:** los estudiantes investigan diversas ciudades de habla hispana, enfocándose en aspectos como la arquitectura, el transporte y la distribución urbana. Utilizan recursos digitales para obtener información y presentan sus hallazgos en español.
- **Creación de mapas urbanos:** en grupos, los estudiantes diseñan mapas de ciudades, aplicando conceptos matemáticos sobre medidas y proporciones. Este ejercicio les permite comprender cómo se organizan los espacios urbanos y qué papel juega la cultura en dicha organización.
- **Simulaciones de direcciones:** a través de actividades de role-play, los estudiantes practican cómo dar y pedir direcciones en español, utilizando el vocabulario aprendido sobre la ciudad y los espacios urbanos.
- **Lectura de textos relacionados con la ciudad:** los estudiantes leen textos adaptados sobre ciudades hispanohablantes, como cuentos, artículos o relatos cortos, que les permiten reflexionar sobre cómo la cultura se refleja en la organización y la vida diaria de las ciudades. Posteriormente, realizan actividades de comprensión lectora y discuten las diferencias y similitudes con sus propias ciudades.
- **Análisis cultural:** se realizan debates y discusiones sobre cómo las ciudades hispanohablantes abordan problemas como la movilidad, la sostenibilidad y la historia urbana, promoviendo una reflexión crítica sobre las diferencias y similitudes entre las ciudades estudiadas.

El enfoque interdisciplinario permitió que los estudiantes hicieran conexiones entre el idioma y otros campos del conocimiento, fortaleciendo su comprensión del español y su aplicación en situaciones reales. Se promovió la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de investigar y analizar información cultural relevante.

En el grado 12, el proyecto se amplió para desarrollar la competencia intercultural en un contexto más analítico. Los estudiantes realizaron investigaciones más profundas y reflexionaron sobre el papel de la cultura en la planificación urbana.

- **Investigaron ciudades del mundo hispanohablante**, comparando su planificación urbana, arquitectura y cultura.
- **Crearon mapas personalizados**, describiendo elementos urbanos y su función.
- **Diseñaron presentaciones multimedia**, explicando la organización de sus ciudades.
- **Aplicaron el uso del verbo ir y expresiones direccionales** en contextos auténticos, como la simulación de indicaciones para llegar a diferentes destinos en sus mapas urbanos.
- **Compararon elementos urbanos como el casco antiguo y la parte moderna de las ciudades.**



El uso del Enfoque Neurolingüístico en esta experiencia de aula favoreció la adquisición natural del español, proporcionando oportunidades auténticas de comunicación. Los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollaron una comprensión más profunda de la diversidad cultural y urbana del mundo hispanohablante.

- **Habilidades lingüísticas:** mejoraron su capacidad para hablar y escribir en español, utilizando vocabulario relacionado con la ciudad y la cultura urbana.
- **Competencia intercultural:** reflexionaron sobre cómo la cultura y la historia de un lugar influyen en su desarrollo urbano y social.
- **Trabajo en equipo y colaboración:** las actividades colaborativas permitieron a los estudiantes compartir ideas y trabajar en conjunto para resolver problemas, promoviendo habilidades de cooperación.
- **Mayor apreciación de la diversidad:** fomentó una apreciación más profunda de la diversidad cultural de los países hispanohablantes, así como un entendimiento de los desafíos urbanos globales.
- **Mejora de la comprensión lectora:** los estudiantes mostraron una mayor capacidad para analizar textos sobre las ciudades hispanohablantes, mejorando su habilidad para reflexionar sobre la cultura y la vida urbana en el contexto de habla hispana.
- **Capacidad para aplicar conceptos de matemáticas y ciencias en la representación y análisis de espacios urbanos.**

estudiantes desarrollan competencias lingüísticas y una mayor conciencia sobre la diversidad y la historia de las ciudades hispanohablantes. Este enfoque interdisciplinario es una herramienta poderosa para promover la competencia intercultural en la enseñanza del español, tanto en los grados 4 y 5 como en el grado 12, donde los estudiantes participan en un programa diseñado para aprender español.

Referencias Bibliográficas

Netten, J. (2005). *Neurolinguistic Approach to Language Teaching: Theoretical and Practical Applications*.

7. Materiales necesarios

- Mapas de ciudades hispanohablantes.
- Recursos digitales (Internet, videos, presentaciones multimedia).
- Material de lectura (textos literarios y artículos sobre urbanismo).
- Herramientas para la creación de mapas y maquetas (papel, lápices, reglas, materiales de construcción).

8. Duración estimada

Para los estudiantes de grados 4 y 5, el proyecto se desarrolló a lo largo de 25 a 30 sesiones, distribuidas en áreas de sociales, Lengua, Ciencias y Matemáticas. Cada sesión, de 60 minutos, se enfocó en integrar estos contenidos, sumando un total de 25 a 30 horas de trabajo en clase.

Para los estudiantes de grado 12, el proyecto se llevó a cabo en un periodo de 10 a 12 sesiones de 80 minutos cada una, con un total de 12 a 16 horas de trabajo en clase. Este tiempo permitió profundizar en los análisis culturales y la investigación de ciudades, acorde con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

9. Conclusión

El proyecto “la ciudad” demuestra que la integración de temas urbanos y culturales con las áreas de Ciencias, Sociales, Matemáticas y el aprendizaje del español no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también fomenta una comprensión intercultural profunda y les permite aplicar conceptos de diferentes disciplinas en un contexto práctico y significativo. A través de actividades significativas y colaborativas, los

Programas y actividades de la Consejería de Educación en EE. UU. y Canadá



Javier Valdivielso Odriozola, Maria Carreira y Jesús Fernández González

Congreso AATSP 2025

La 107.^a Conferencia Anual de la “American Association of Teachers of Spanish and Portuguese” (AATSP), celebrada en junio de 2025 en Ciudad de Panamá, destacó por la participación activa de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos y Canadá. Bajo el lema “Celebrando nuestras raíces y culturas en el corazón del universo”, el evento reunió a docentes e investigadores del ámbito del español y portugués.

La Consejería presentó una innovadora propuesta didáctica que conectó el patrimonio cultural hispánico con enfoques pedagógicos actuales, utilizando recursos como refranes, poesía y herramientas digitales para explorar la gastronomía en la literatura.

Un hito relevante fue la distinción de “Honorary Fellow” otorgada al doctor Jesús Fernández González, consejero de Educación de la Embajada de España. Este reconocimiento, el más alto de la AATSP, destacó su contribución al fortalecimiento de los lazos educativos entre comunidades hispanohablantes y angloparlantes, así como su papel en la internacionalización del español.

Auxiliares de conversación españoles en EE. UU. y Canadá: construyendo comunidad

El curso 2024-2025 ha supuesto un punto de inflexión para el programa de Auxiliares de Conversación españoles en EE. UU. y Canadá. Un total de 42 jóvenes participaron durante ocho meses en centros educativos, beneficiándose de mejoras en formación, gestión y visibilidad.



AUXILIARES DE
CONVERSACIÓN

En el ámbito formativo, se organizaron tres sesiones de formación para orientar a los auxiliares de conversación en su labor dentro y fuera del aula. Además, el “Premio Experiencia como auxiliar de conversación”, con el patrocinio de la Universidad de Salamanca, se ha consolidado como reconocimiento de excelencia, otorgando premios de cursos presenciales y en línea.

Acerca de la gestión del programa, la unificación de la fecha de incorporación en ambos países al 1 de octubre ha facilitado los trámites de obtención de visados. También se han actualizado los cuestionarios de seguimiento para los auxiliares y sus centros de destino y se han creado listas de verificación para asesores técnicos, permitiendo un acompañamiento más eficaz y agilizando la gestión de la documentación.

Por último, las publicaciones semanales en Instagram, entre las más vistas, han aumentado la visibilidad del programa, mostrando el día a día de los participantes.



Auxiliar de conversación en una clase

Formación y centros de recursos

El pasado 13 de septiembre se celebró el webinar “Podcasting para la clase de ELE: producción oral relevante”, una cita formativa que puso de relieve el potencial de los pódcast como recurso para dinamizar la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera. La convocatoria despertó un gran interés con **745 inscritos** y contó con la participación activa de **357 docentes**, reflejando la creciente demanda de estrategias que integren la tecnología en la enseñanza de manera significativa.

A lo largo de la sesión se presentaron ejemplos prácticos y herramientas accesibles que permiten diseñar tareas comunicativas auténticas, fomentando la **creatividad**, la **autonomía** del alumnado y el uso real del idioma en contextos variados. Estas propuestas convierten el aula en un espacio más dinámico y conectado con las necesidades actuales del estudiantado.

La importancia de esta formación quedó reflejada también en la amplia procedencia de los participantes.



La imagen adjunta muestra un **mapa interactivo con los orígenes de las conexiones**, que se extienden por América, Europa y Asia, testimonio de la dimensión global de la enseñanza del español y de la capacidad de estas iniciativas para crear comunidad.

Más de 5.000 personas al año se inscriben en nuestros talleres de formación online, y el impacto es aún mayor si nos referimos también a las sesiones presenciales y a nuestra participación en diferentes congresos. En un contexto de innovación pedagógica, la **transparencia** se consolida como un parámetro fundamental: la formación se diseña a partir de las **necesidades declaradas por los propios participantes**, garantizando su conexión directa con la práctica de aula. Este enfoque permite avanzar hacia modelos de aprendizaje flexibles, motivadores y plenamente alineados con los retos educativos actuales.

La red International Spanish Academies (ISA): crecimiento y novedades en el curso 2025-2026



La red International Spanish Academies (ISA) es un programa del MEFPD de enseñanza bilingüe español-inglés implantado hace ya 21 años en centros de alta calidad educativa de Estados Unidos y Canadá.

En el curso 2025-2026 en la red ISA contamos con la colaboración de 136 centros en la red ISA en EE. UU. y Canadá.

En cuanto al alumnado de las secciones ISA y de ELE en los centros participantes, este curso se supera la cifra de 50.000 estudiantes, distribuidos en 23 estados de EE. UU. y en la provincia de Alberta (Canadá).

Desde aquí queremos invitar a nuevos centros a que se incorporen a la red, así como animar a participar activamente tanto en el Boletín de Noticias mensual del Programa ISA como en las actividades formativas impulsadas por la Consejería de Educación en EE. UU. y Canadá.

Toda la [información del programa](#) se puede encontrar en la web de la Consejería de Educación.

Accede a la [newsletter de los centros ISA](#) para conocer toda su actividad.



El pasado 31 de julio de 2025 se celebró con gran éxito NALCAP FOREVER, un webinar pionero destinado a fortalecer la comunidad de antiguos participantes del programa NALCAP (North American Language and

Culture Assistants Program). El evento, que contó con un destacado elenco de colaboradoras, recibió excelentes valoraciones por parte de los asistentes, quienes destacaron la calidad de los contenidos y el ambiente colaborativo.

NALCAP FOREVER nace con el objetivo de crear un sentido de comunidad duradero entre los casi 50.000 auxiliares de conversación estadounidenses y canadienses que han pasado por España en las últimas décadas, contribuyendo a la enseñanza del inglés a más de 10 millones de estudiantes españoles. A través de esta red, se busca fomentar el contacto personal y profesional, ofrecer oportunidades de aprendizaje continuo y estrechar lazos entre sus miembros.

La plataforma elegida para conectar a esta extensa red es "LinkedIn", donde se promueve el intercambio de experiencias, recursos y oportunidades laborales. Este primer webinar, junto con la celebración del primer encuentro presencial en Houston y la proclamación del 12 de julio como día NALCAP, marcan el inicio de una serie de encuentros que consolidarán aún más esta comunidad global, unida por su vínculo con España y la educación intercultural.

NALCAP Forever ha llegado para quedarse, marcando el comienzo de nuevas iniciativas destinadas a fortalecer y dinamizar la comunidad de antiguos participantes del programa.

Profesorado Visitante

El programa de Profesorado Visitante en EE. UU. y Canadá es un programa de referencia de movilidad internacional del profesorado promovido por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en colaboración con administraciones educativas norteamericanas.

Desde 1986 más de 12.000 docentes españoles han pasado por aulas norteamericanas, con el indudable beneficio que supone tanto para la promoción de la lengua y cultura española en EE. UU. y Canadá como por su impacto en las escuelas españolas. El valor esencial de este programa es la conexión internacional e intercultural entre educadores, estudiantes y escuelas de España, EE. UU. y Canadá.

480 nuevos PPVV han sido seleccionados para el curso 2025-2026, con un total de 1.460 docentes en el programa en 31 estados de EE. UU. y la provincia canadiense de Alberta. Estos PPVV son contratados por 270 distritos escolares atendiendo a casi 100.000 estudiantes, lo que da una idea de la extraordinaria dimensión de esta iniciativa y del gran impacto educativo, cultural y personal que genera en todos sus participantes.



Profesorado Visitante en EE. UU. y Canadá participantes en las jornadas de orientación de Madrid en julio de 2025

