

Acción Educativa Exterior
Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

TECLA

REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA

1/2026



Catálogo de publicaciones del Ministerio
Catálogo general de publicaciones oficiales

DIRECTOR:

Fernando Bartolomé Usieto
Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda

RESPONSABLE EDITORIAL:

Antonio J. Goñi Mues
Asesor técnico
asesoriaedimburgo.uk@educacion.gob.es

CONSEJO ASESOR:

Eva Alcayde García
Gabriela María Alonso López
María Concepción Julián de Vega
María Luisa Martínez Martínez
Beatriz Vallejo Valduque



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Subsecretaría de Educación, Formación Profesional y Deportes
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

©SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
Edición: Septiembre 2026
NIPO: 164-24-044-0
ISSN: 2660-5791
DOI: 10.4438/2660-5791-TECLA-2026-I
Maquetación: 027Lab (www.027lab.co.uk)

Imagen de la portada: **Exciting night-time rugby match showcasing a line-out in England**

Autor: **Ollie Craig**

Licencia: **Pexels**



Todas las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o se encuentran bajo licencia Creative Commons.

ÍNDICE

1.- PRESENTACIÓN.....	4
Por Fernando Bartolomé Usieto	
2.- TECLAtaqra:.....	6
Las lenguas crean puentes entre personas y culturas, por Neetu Sadhwani	
3.- TECLAproyectos:.....	12
Romancero Books – literatura española en Reino Unido. Cómo organizar actividades culturales en el aula, por Jorge Gárriz Fernández	
4.- TECLAproyectos:.....	16
Inmersión en español en primaria: la experiencia de The Roche School, por Sophie Roche	
5.- TECLAproyectos:.....	21
Aprender con la IA, pensar sobre la IA: propuestas para el aula de ELE, por Raúl Marchena Magadán	
6.- TECLAproyectos:.....	30
Cantad, mis sombreros. Entre ritmo y gramática: la canción ideal para aprender español, por Marina Sáez Lecue	
7.- TECLAproyectos:.....	38
Materiales ALCE: recursos gratuitos y adaptables para la enseñanza de ELE y del español de herencia, por Irene Casuso Ruiz	
8.- TECLAproyectos:.....	44
Ideas prácticas y materiales para preparar el nuevo GCSE, por María Querol Fortuño y Ana Sánchez Motos	
9.- TECLAproyectos:.....	49
Cómo escribir y perfeccionar ensayos de A Level: estructura, análisis y técnica de examen, por María Querol Fortuño y Ana Sánchez Motos	

TECLA 1/2026

PRESENTACIÓN



La jornada dedicada a los **Talleres de Español**, celebrada el 9 de mayo de 2026 en el Instituto Español Vicente Cañada Blanch, fue, un año más, una manifestación de la diversidad y el compromiso de la comunidad docente que enseña español en el Reino Unido e Irlanda.

Como principal cita formativa de la Consejería de Educación en el Reino Unido para el profesorado, los Talleres son un espacio privilegiado para compartir experiencias e ideas y descubrir nuevas formas de enseñar y aprender nuestra lengua.

En este número de TECLA queremos prolongar ese encuentro y permitir que una parte de lo que compartimos en aquella jornada llegue a un público más amplio.

Esperamos así acercar los talleres a aquellos docentes que no pudieron acompañarnos, a la vez que ofrecemos a todos nuestros lectores un conjunto de recursos e ideas que puedan inspirar su práctica educativa. Dado el elevado número y la riqueza de las propuestas presentadas, no ha sido posible incluir en este número las aportaciones de todos los talleres, algunas de las cuales tendrán cabida en el próximo número de TECLA.

La ponencia inaugural estuvo a cargo de **Neetu Sadhwani**, cuya intervención nos invitó a reflexionar sobre el papel de las lenguas como puentes entre personas y culturas. Desde su experiencia, reconocida con el premio Lead of the Year en los TES Schools Awards de 2024, destacó la importancia de aprender una lengua como una forma de aprender a relacionarnos, asumiendo el error como parte del aprendizaje y de la construcción de confianza. Su artículo recoge esa misma mirada y nos recuerda que la enseñanza de idiomas contribuye decisivamente a una educación empática, que facilita la conexión entre personas.

Las páginas que siguen ofrecen una magnífica muestra de la variedad de enfoques que caracterizan la enseñanza del español en el Reino Unido e Irlanda. **Jorge Gárriz**, desde su experiencia con Romancero Books, reivindica el valor de la literatura como una experiencia viva, y propone iniciativas que acercan los libros a la creatividad y a la vida cotidiana de los centros. **Irene Casuso** presenta los nuevos materiales de la serie SOL para el programa ALCE de la Acción Educativa Exterior. Estos recursos, que forman parte de la colección ARCO IRIS, permiten trabajar distintas destrezas atendiendo a grupos multinivel, mientras se refuerza la identidad cultural del alumnado de herencia.

Con una perspectiva más tecnológica, la propuesta de **Raúl Marchena** explora varias posibilidades para incorporar la inteligencia artificial generativa a los niveles iniciales de ELE, poniendo el acento en el pensamiento crítico, la autonomía y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Por su parte, **Sophie Roche** comparte la experiencia del proyecto bilingüe español-inglés de The Roche School, en Londres, y muestra cómo el español puede convertirse en lengua vehicular para el aprendizaje de distintas áreas del currículo, incluso en contextos en los que no forma parte del entorno familiar del alumnado.

Marina Sáez nos muestra cómo la música se puede convertir en una herramienta muy adecuada para trabajar la fonética, la gramática, la cultura y la conciencia lingüística desde propuestas creativas y plurilingües. Finalmente, **Ana Sánchez y María Querol**, creadoras de Sonríe in Spanish, nos ofrecen dos propuestas dirigidas a la enseñanza secundaria: una centrada en la preparación del nuevo GCSE y otra en el perfeccionamiento de las pruebas de expresión escrita de A Level, con especial atención a la lectura, la expresión oral, el análisis literario y la escritura académica.

Este número de TECLA quiere ser, ante todo, un reconocimiento al trabajo y a la dedicación de quienes hacen posible día a día la enseñanza y la difusión del español en el Reino Unido e Irlanda. Los Talleres de Español son, creemos, una muestra muy valiosa de esa comunidad: un espacio de encuentro que permite compartir conocimientos y buenas prácticas. Aspiramos a que el trabajo realizado desde la Consejería permita que cada participante pueda convertirse en inspiración docente para otros.

Por ello, os invito a **adentraros en estas páginas, leerlas con curiosidad y aprovechar las ideas y recursos que en ellas se recogen**. Ojalá que este número permita mantener vivo el espíritu de los talleres, y que las propuestas aquí reflejadas encuentren aplicación en vuestras aulas y centros educativos.

Solo me resta agradecer a todas las personas que participaron y que hicieron posibles los talleres y, muy especialmente, a quienes han hecho posible que sus experiencias trasciendan la jornada presencial y queden como testimonio en TECLA. Su trabajo y generosidad contribuyen a fortalecer una comunidad educativa comprometida con el español y con una enseñanza innovadora e inclusiva. Os esperamos en la siguiente edición.

Fernando Bartolomé Usieto

Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda

TECLA TAQRA



NEETU SADHWANI

Neetu Sadhwani es directora del Departamento de Lenguas Extranjeras y líder de la Alianza Colegiada de Harrow para esta área. En 2024 fue galardonada con el prestigioso premio TES Schools Awards en la categoría Subject Lead of the Year (Secondary) en reconocimiento a su liderazgo y su contribución a la enseñanza de idiomas.

LAS LENGUAS CREAN PUENTES ENTRE PERSONAS Y CULTURAS

La enseñanza de idiomas tiene hoy una responsabilidad que va mucho más allá del aprendizaje lingüístico. En un mundo marcado por la polarización, la incertidumbre y la distancia cultural, las aulas de lenguas siguen siendo espacios privilegiados para generar empatía, curiosidad y conexión humana.

Enseñar idiomas en un mundo que necesita conexión

Durante años he escuchado una pregunta recurrente en muchos contextos educativos: «¿Siguen siendo realmente necesarias las lenguas extranjeras en un mundo dominado por la tecnología y la traducción automática?». Mi respuesta siempre ha sido la misma: ahora más que nunca. En efecto, las lenguas nunca han sido únicamente un conjunto de palabras o estructuras gramaticales; son identidad, cultura y emoción. Son una forma de conexión humana y, sobre todo, auténticos puentes entre personas, realidades y maneras de entender el mundo. Como docentes de idiomas, tenemos el privilegio, y también la responsabilidad, de ayudar al alumnado a cruzar esos puentes cada día.

A veces olvidamos el enorme impacto que puede tener una clase de idiomas en la vida de nuestros estudiantes, pero basta con entrar en cualquier aula de lenguas para recordarlo. En nuestras clases, el alumnado aprende mucho más que vocabulario o gramática: aprende a arriesgarse, a equivocarse sin miedo, a escuchar otras perspectivas y a interpretar realidades culturales diferentes a la suya. Aprende también a comunicarse incluso cuando todavía no encuentra las palabras perfectas, y ahí reside un valor profundamente humano que ninguna tecnología puede reemplazar.



Neetu Sadhwani momentos antes de iniciar la ponencia inaugural
(Fuente: Consejería de Educación).

TECLA TAQRA

En mi experiencia como docente y responsable de Lenguas Modernas en el Reino Unido, he comprobado cómo el aprendizaje de una lengua puede transformar por completo la percepción que un estudiante tiene de sí mismo y de su futuro. Porque cuando una persona consigue expresarse en otra lengua, aunque sea con estructuras sencillas o una pronunciación imperfecta, ocurre algo verdaderamente poderoso: empieza a creer que es capaz.

Más allá de la gramática: la dimensión humana de las lenguas

Con frecuencia, en el ámbito educativo hablamos de resultados, currículos, evaluación o desarrollo académico. Todo ello es importante, sin duda, pero antes de los resultados existen las experiencias y, antes incluso de las experiencias, están las relaciones humanas. Con el paso de los años he aprendido que el alumnado aprende mejor cuando siente que alguien cree verdaderamente en él. Puede parecer una idea sencilla, pero en las aulas de idiomas esta realidad adquiere una relevancia especial. Constantemente pedimos a nuestro alumnado que salga de su zona de confort: que hable delante de otras personas, que pronuncie sonidos desconocidos, que utilice estructuras que todavía no domina y, quizá lo más difícil de todo, que se equivoque públicamente.

Todo ello requiere valentía. Por esa razón, las aulas de lenguas deben convertirse en espacios emocionalmente seguros, lugares donde equivocarse no genere vergüenza y donde participar sea más importante que alcanzar la perfección absoluta. Espacios donde la comunicación se valore por encima de la precisión constante. Muchas veces les digo a mis alumnos: «Si esperaréis a hablar perfectamente antes de utilizar una lengua extranjera, probablemente estaréis callados durante mucho tiempo». Y el silencio no construye puentes; la comunicación, en cambio, sí lo hace.

**CON EL PASO DE LOS AÑOS HE
APRENDIDO QUE EL ALUMNADO
APRENDE MEJOR CUANDO SIENTE
QUE ALGUIEN CREE
VERDADERAMENTE EN ÉL**

LAS AULAS DE LENGUAS DEBEN CONVERTIRSE EN ESPACIOS EMOCIONALMENTE SEGUROS DONDE PARTICIPAR SEA MÁS IMPORTANTE QUE ALCANZAR LA PERFECCIÓN ABSOLUTA

La paradoja actual de la enseñanza de idiomas

Actualmente, la enseñanza de idiomas en el Reino Unido afronta una preocupación creciente: el descenso progresivo del alumnado que decide continuar estudiando lenguas extranjeras en los cursos de GCSE (equivalente a 3.º y 4.º de ESO en el sistema educativo español) y A Level (equivalente a 1.º y 2.º de bachillerato).

Esta tendencia ha sido ampliamente analizada en el informe *Language Trends England 2024* del British Council, que lleva años alertando sobre la disminución del aprendizaje de idiomas en distintas etapas educativas. Y, sin embargo, existe una paradoja especialmente interesante: el propio alumnado reconoce el valor de las lenguas. El informe muestra que un 72 % de los alumnos considera que los idiomas son importantes tanto para su futuro profesional como para comprender mejor otras culturas.

Es decir, los estudiantes sí perciben la utilidad de las lenguas. Entonces, ¿por qué disminuye su elección? Una de las razones principales es la percepción de dificultad asociada al aprendizaje de una lengua extranjera. A ello se suma, en muchos casos, la ansiedad comunicativa, el miedo a cometer errores y la preocupación constante por las calificaciones. Además, la reducción de horas lectivas y la falta de financiación en algunos departamentos también han contribuido a esta situación.

Ante este contexto, nuestro papel como docentes se vuelve todavía más importante, pues ya no basta únicamente con enseñar contenidos; necesitamos construir motivación, generar confianza y conseguir que el alumnado vuelva a sentir que las lenguas son accesibles, relevantes y emocionantes.

La importancia de crear un clima de confianza

Uno de los momentos más significativos de mi carrera docente hasta ahora fue la experiencia con un alumno de GCSE en español que pertenecía a un grupo con numerosas dificultades académicas. Era un estudiante desmotivado, con muy baja autoestima y escasa participación en clase. La gramática le resultaba particularmente difícil y había asumido que las lenguas simplemente «no eran para él».

TECLA TAQRA

Un día, al finalizar la sesión, se acercó tímidamente para preguntarme si podía ayudarle con clases de refuerzo durante la pausa del almuerzo. A partir de ese momento comenzamos a trabajar mediante pequeños objetivos: repasamos vocabulario, construimos frases sencillas y, sobre todo, trabajamos la confianza incluso antes que los contenidos.

Poco a poco algo empezó a cambiar. El alumno comenzó a participar más en clase, sonreía con mayor frecuencia y se atrevía a hablar. El cambio fue tan significativo que finalmente decidió continuar estudiando idiomas en bachillerato. Aquella experiencia me recordó algo esencial: muchos estudiantes no necesitan únicamente más ejercicios; necesitan a alguien que les ayude a creer que son capaces de cruzar el puente. A partir de esta vivencia, identifiqué cuatro acciones que pueden ayudar a generar ese cambio y acompañar a los alumnos en su proceso de confianza y crecimiento.

I. Diseñar un currículo que reduzca la ansiedad: una propuesta basada en la evidencia pedagógica

Para construir ese puente fuerte y sólido, el primer paso consiste en diseñar un currículo bien secuenciado que no solo facilite el aprendizaje, sino que también reduzca la ansiedad del alumnado. Cuando este percibe coherencia, progresión y repetición estructurada, se siente más seguro. Percibe que existe una dirección clara y que puede avanzar.

Por eso considero fundamental el diseño de un currículo en espiral, pues el aprendizaje de idiomas nunca es completamente lineal. Nuestros estudiantes necesitan visitar constantemente estructuras, vocabulario, fonética y gramática. No revisamos contenidos porque el alumnado haya fracasado, sino porque así funciona la memoria humana.

Esta idea conecta directamente con las investigaciones de Hermann Ebbinghaus sobre la curva del olvido. Ebbinghaus demostró que, sin repetición, gran parte de la información desaparece rápidamente de la memoria. Sin embargo, cuando el aprendizaje se revisita mediante la práctica espaciada, las conexiones se fortalecen considerablemente. Sus teorías tienen enormes implicaciones para las aulas de idiomas, porque aprender una lengua requiere repetición constante. Y quizá debamos dejar de percibir la repetición como algo negativo. La repetición no es aburrida: la repetición consolida, crea seguridad y fortalece el puente.

Otra referencia pedagógica esencial en mi práctica docente ha sido el trabajo de Barak Rosenshine. Sus principios continúan siendo enormemente relevantes para la enseñanza de idiomas. Rosenshine plantea estrategias de instrucción claras que favorecen un aprendizaje eficaz: revisar conocimientos previos, presentar los contenidos en pequeños pasos, modelar ejemplos, guiar la práctica, comprobar constantemente la comprensión, proporcionar andamiaje, facilitar práctica independiente y realizar revisiones periódicas.



Consejero de Educación, Neetu Sadhwani y asesoras técnicas en los Talleres de español 2026 (Fuente: Consejería de Educación).

En el aula de lenguas extranjeras estas estrategias resultan especialmente efectivas porque los estudiantes necesitan una exposición gradual y estructurada. Durante años se asumió que aprender consistía principalmente en exponer al alumnado a nuevos contenidos. Sin embargo, hoy sabemos que el aprendizaje se fortalece sobre todo cuando se recupera activamente la información desde la memoria. Cada vez que una persona recuerda vocabulario, estructuras o expresiones, fortalece las conexiones neuronales asociadas. Por eso, las actividades breves de recuperación al inicio de las clases resultan tan eficaces.

Del mismo modo, observamos con frecuencia que muchos estudiantes pierden confianza cuando reciben demasiada información nueva al mismo tiempo. Reducir la sobrecarga cognitiva permite experimentar éxitos tempranos, y esa sensación de logro es fundamental para mantener la motivación y la participación.

El alumnado necesita comprobar desde las primeras etapas que es capaz de comunicarse. Y precisamente ahí es donde el trabajo de Gianfranco Conti ha influido notablemente. Sus propuestas metodológicas han transformado significativamente la enseñanza de lenguas en numerosos centros educativos británicos. Su enfoque «menos es más» plantea una idea muy poderosa: nuestros alumnos aprenden mejor cuando trabajan con estructuras frecuentes, útiles y altamente reutilizables.

Los *sentence builders* permiten proporcionar apoyo lingüístico claro, al tiempo que se favorece la producción oral y escrita. Esto tiene múltiples beneficios: reduce la ansiedad, facilita la participación, aumenta la confianza y favorece la automatización. En lugar de memorizar listas interminables de vocabulario aislado, el alumnado aprende estructuras comunicativas completas que puede reutilizar constantemente.

TECLA TAQRA



| Ponencia inaugural de los Talleres de español, Instituto Español Vicente Cañada Blanch, Londres, 2026. (Fuente: Consejería de Educación).

Y eso transforma por completo la percepción del aprendizaje, ya que empieza a pensar: «Puedo comunicarme». Y cuando un estudiante siente eso, cambia también su relación con las lenguas.

2. Participación, juego y aprendizaje activo

El segundo pilar en la construcción de este puente es el papel del juego y la motivación. Las aulas de idiomas mejoran notablemente cuando el aprendizaje es activo, social y dinámico. Las lenguas no están diseñadas para permanecer en silencio; necesitan interacción, conversación y movimiento.

He comprobado muchas veces cómo actividades aparentemente sencillas pueden transformar completamente el ambiente de una clase: juegos de vocabulario, competiciones por equipos, debates o dinámicas de repetición. Cuando el grupo se divierte, disminuye la ansiedad. Y cuando disminuye la ansiedad, aumenta la participación.

Las investigaciones de Paul Nation destacan precisamente la importancia de la repetición frecuente para consolidar el vocabulario. El alumnado necesita múltiples encuentros con las palabras para incorporarlas verdaderamente a la memoria a largo plazo. Por eso, repetir mediante juegos, actividades dinámicas y tecnología educativa resulta tan eficaz.

Además, las herramientas digitales han transformado profundamente nuestras aulas. Plataformas como Kahoot!, Quizlet o Blooket, por ejemplo, permiten aumentar la participación y facilitar el repaso constante del contenido. Sin embargo, el verdadero valor de la tecnología no reside únicamente en el entretenimiento, sino en la accesibilidad. La tecnología permite que el alumnado repase contenidos a su propio ritmo, escuche la pronunciación repetidamente y practique de manera autónoma.

Recuerdo en especial a un estudiante que apenas intervenía en clase y que un día apareció en primer lugar en un Kahoot! de repaso. La sorpresa de toda la clase fue enorme. Él mismo me dijo: «Profe... creo que es la primera vez que soy el primero en algo». Ese momento resume perfectamente por qué la motivación importa tanto. La confianza puede transformar la relación del alumnado con el aprendizaje y abrir nuevas posibilidades de éxito.

3. El valor del enriquecimiento lingüístico: cultura, identidad y ciudadanía global

El tercer gran pilar de una enseñanza de idiomas transformadora es el enriquecimiento lingüístico y cultural. Las jornadas temáticas, los viajes, las competiciones, los intercambios, las colaboraciones internacionales o las visitas de ponentes externos generan experiencias memorables que fortalecen enormemente la motivación del alumnado.

Estas actividades permiten que los estudiantes perciban las lenguas fuera del contexto puramente académico y las convierten en experiencias reales. Y eso resulta especialmente importante en una época en la que necesitamos que las lenguas vuelvan a percibirse como herramientas vivas, relevantes y conectadas con el futuro profesional y personal del alumnado.

LAS AULAS DE IDIOMAS MEJORAN NOTABLEMENTE BIEN CUANDO EL APRENDIZAJE ES ACTIVO, SOCIAL Y DINÁMICO

TECLA TAQRA



Fuente: Imagen generada por la autora mediante Inteligencia Artificial (ChatGPT).

Las lenguas no pueden enseñarse desconectadas de la cultura, porque esta constituye el corazón del aprendizaje lingüístico. Cuando un estudiante descubre festivales, música, gastronomía, cine, literatura o tradiciones de otras culturas, comprende que aprender un idioma no consiste únicamente en aprobar exámenes, sino también en acercarse a otras formas de vivir, pensar e interpretar el mundo.

Recuerdo muy especialmente una clase sobre festividades españolas y latinoamericanas en la que hablamos de la Tomatina, las Fallas y el Día de Muertos. Un estudiante levantó la mano, sorprendido, y preguntó: «¿La gente realmente se tira tomates?». En cuestión de segundos, toda la clase estaba fascinada, ya que es la cultura la que hace que el idioma cobre vida. Y cuando el alumnado conecta emocionalmente con la cultura, deja de preguntarse: «¿Para qué sirve esto?», porque ya ha encontrado la respuesta.

4. Liderazgo y colaboración docente

El último eslabón del puente que intentamos construir a través de la enseñanza de idiomas es el liderazgo y el desarrollo de departamentos sólidos basados en la colaboración docente. A lo largo de mi experiencia como responsable de Lenguas y líder de redes educativas como la Alianza Colegiada de Harrow para las Lenguas Extranjeras, he comprobado que los departamentos más exitosos son aquellos donde existe una auténtica cultura de colaboración: compartir recursos, estrategias, ideas y, muchas veces, también dificultades.

Todo ello fortalece enormemente la enseñanza. John Hattie destaca precisamente la eficacia colectiva docente (*collective teacher efficacy*) como uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje del alumnado. Y las lenguas constituyen un magnífico ejemplo de ello. El profesorado de idiomas suele caracterizarse por una enorme generosidad profesional. Construimos puentes constantemente, no solo entre culturas, sino también entre docentes, departamentos, centros educativos y comunidades.

Un mensaje para el profesorado de idiomas

Para concluir, debemos recordar que en un momento histórico en el que la educación afronta enormes desafíos, la enseñanza de lenguas sigue teniendo un papel esencial. Nuestras aulas enseñan algo más que comunicación: enseñan empatía, curiosidad, tolerancia y humanidad.

Cada vez que una persona se atreve a hablar en otra lengua, está desarrollando mucho más que una destreza lingüística; está aprendiendo a conectar. A menudo, en medio de informes, resultados, datos y presión curricular, olvidamos el impacto silencioso que tiene nuestro trabajo diario. Olvidamos que una palabra de ánimo puede cambiar la percepción que un estudiante tiene de sí mismo o que una experiencia positiva en el aula puede despertar una pasión que le acompañe durante toda la vida.

También olvidamos que, para muchos jóvenes, la clase de idiomas es uno de los pocos espacios donde pueden explorar otras identidades, otras culturas y otras formas de ver el mundo. Precisamente por eso nuestra labor resulta tan importante, porque en una sociedad cada vez más global estas capacidades serán tan esenciales como cualquier contenido curricular.

Debemos seguir defendiendo el valor de las lenguas extranjeras con convicción y entusiasmo. Debemos seguir creando aulas donde nuestros estudiantes se sientan seguros para participar y cometer errores, construyendo currículos accesibles, inclusivos y culturalmente ricos, al tiempo que compartimos buenas prácticas entre docentes.

Como docentes de idiomas trabajamos cada día con algo extraordinariamente poderoso: la posibilidad de conectar personas, culturas, experiencias y futuros. Y aunque muchas veces no lleguemos a ver el impacto completo de nuestro trabajo, esos puentes permanecen.

Años después, el alumnado puede olvidar actividades concretas o contenidos específicos, pero difícilmente olvidará cómo se sintió en nuestras aulas. Recordará si se sintió escuchado, si se sintió capaz y, quizá lo más importante de todo, recordará si alguien creyó en él.

Y tal vez ese sea el legado más importante que podemos dejar como docentes: enseñar una lengua es invitar a ver el mundo con otros ojos y a cruzar puentes entre personas y culturas.

PARA MUCHOS JÓVENES, LA CLASE DE IDIOMAS ES UNO DE LOS POCOS ESPACIOS DONDE PUEDEN EXPLORAR OTRAS IDENTIDADES, OTRAS CULTURAS Y OTRAS FORMAS DE VER EL MUNDO

TECLA TAQRA

Bibliografía

- British Council. (2024). *Language Trends England 2024*.
- Conti, G., y Smith, S. (2019). *Breaking the Sound Barrier: Teaching Language Learners How to Listen*. Independent Publishing.
- Conti, G., y Smith, S. (2021). *Memory: What Every Language Teacher Should Know*. John Catt Educational.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Duncker & Humblot. [Memory: A Contribution to Experimental Psychology (1913). Teachers College, Columbia University.]
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books.
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*. American Educator, 36(1), 12–19.
- Sweller, J. (1988). *Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning*. Cognitive Science, 12(2), 257–285.

TECLA PROYECTOS



JORGE GÁRRIZ FERNÁNDEZ

Jorge Gárriz Fernández (Pamplona, 1985) es gestor cultural afincado en Londres, donde programó en el Fringe! Queer Film & Arts Fest. Forma parte del colectivo Strange Perfume y dirige Romancero Books, librería y plataforma cultural especializada en literatura de España y Latinoamérica que fundó en 2020. Ha desarrollado proyectos literarios y audiovisuales junto a los Institutos Cervantes y diversas instituciones británicas, y dirige el London Festival of Queer Spanish Culture, además de organizar presentaciones y actividades con destacados autores y centros culturales internacionales.

ROMANCERO BOOKS

LITERATURA ESPAÑOLA EN REINO UNIDO. CÓMO ORGANIZAR ACTIVIDADES CULTURALES EN EL AULA.

Este artículo presenta estrategias prácticas para integrar la literatura en la vida cultural del aula y del centro educativo mediante propuestas destinadas a dinamizar la lectura y fomentar la creatividad del alumnado. Entre ellas se incluyen actividades como mini festivales literarios escolares, concursos de cuentos, presentaciones de libros, lecturas públicas y pequeñas dramatizaciones, desarrolladas tanto en el aula como en los eventos culturales del centro. Asimismo, se analizan aspectos clave relacionados con la planificación, la motivación y la difusión de estas iniciativas, con el propósito de ofrecer herramientas sencillas y creativas que contribuyan a convertir la literatura en una experiencia cultural, participativa y significativa para toda la comunidad educativa.

Romancero Books: proyecto cultural de difusión de la literatura en español en el Reino Unido

Romancero Books es una librería y proyecto cultural independiente con sede en Londres dedicado a la promoción de la literatura española y latinoamericana en el Reino Unido. Nace con la intención de crear un espacio de encuentro entre lectores, escritores y comunidades interesadas en la cultura en español. Más allá de la venta de libros, funciona como una plataforma de difusión cultural que impulsa actividades literarias, encuentros artísticos e iniciativas educativas vinculadas con la lectura, el pensamiento crítico y las prácticas culturales contemporáneas.

Desde sus inicios, el proyecto se ha especializado en la divulgación de la literatura queer, la escrita por mujeres y la promoción de editoriales independientes. Por otra parte, ha desarrollado una programación centrada tanto en la visibilización de nuevas voces de la literatura contemporánea como en la recuperación de referentes históricos de la cultura hispánica. Entre sus iniciativas destacan los ciclos de conversaciones literarias organizados en colaboración con el Instituto Cervantes de Londres, Manchester

TECLA PROYECTOS

Cinema Mentiré & Romancero Books present LEMEBEL



by Joanna Reposi. Talk with Rafael Escardó

To celebrate LGBT+ History Month

Wednesday 14 Feb - 7.30pm at The Cinema Museum

| Anuncio de documental y coloquio sobre Pedro Lemebel.



Saturday 20 June
From 11am to 5pm
Books 5% off

ROMANCERO BOOKS TURNS 6!

Pop-Up Book Market - 11am to 3:30pm

Pastries by Bene Leader - 11am to 3:30pm

Evripidis and His Tragedies - 4pm to 4:45pm
£7 concert

The Divine - 33-35 Stoke Newington Rd, N16 8BJ

| Actividades de Romancero Books en su sexto aniversario.

ROMANCERO BOOKS SE HA CONSOLIDADO COMO UN REFERENTE PARA LA DIFUSIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LAS PRÁCTICAS CULTURALES CONTEMPORÁNEAS

y Leeds, dedicados a las escritoras de la Generación del 27, al cuento contemporáneo y a los Episodios Nacionales publicados por la editorial Lengua de Trapo. Estas actividades, también disponibles en línea, han permitido acercar la literatura española y latinoamericana a públicos internacionales mediante entrevistas, presentaciones y debates culturales.

Romancero Books ha impulsado asimismo encuentros literarios y festivales culturales en Londres. Entre ellos destaca el London Festival of Queer Spanish Culture, un evento dedicado a la cultura queer en español que ha reunido a autores y autoras de relevancia internacional como Camila Sosa Villada, Paco Bezerra, Eva Baltasar, Sara Torres y Luisgé Martín. A lo largo de estos años, el proyecto ha organizado también el Festival de Literatura Queer en Español de Londres, cuya sexta edición se celebrará en noviembre de 2026. Además, ha organizado presentaciones y conversaciones con escritoras y escritores como Claudia Piñeiro, Diana Bellessi, Bel Olid y María Bastarós, consolidando una programación diversa y comprometida con las nuevas narrativas en español.

Junto a su actividad literaria, **Romancero Books desarrolla talleres culturales y proyectos educativos dirigidos a centros escolares e instituciones culturales.** Sus propuestas incluyen museos del libro, ferias de fanzines, recitales poéticos, festivales escolares y programas de entrevistas online con autores, actividades que combinan literatura, artes visuales y creación colectiva. Gracias a esta dimensión educativa y comunitaria, se ha consolidado como un referente para la difusión de la lengua española y las prácticas culturales contemporáneas, generando espacios inclusivos donde la literatura actúa como herramienta de diálogo y transformación cultural.

TECLA PROYECTOS



| Entrevista a Sara Torres -V Festival de Cultura Queer en Español de Londres.

La literatura como espacio vivo: propuestas de talleres culturales para el aula

En este artículo proponemos una serie de talleres culturales capaces de transformar el aula en un espacio de creación, diálogo y exploración artística. Estas actividades no solo promueven el aprendizaje de la lengua española, sino que también fomentan la participación del alumnado mediante proyectos colectivos vinculados a la literatura, las artes visuales, el cine y la comunicación cultural. Todas las propuestas se inspiran en algunas de las actividades desarrolladas por Romancero Books durante sus seis años de trayectoria.

Entre ellas destaca el **Museo del Libro**, una actividad que convierte la experiencia lectora en una exposición artística y emocional. Inspirándose en la novela *El museo de la inocencia*, de Orhan Pamuk, en la que el protagonista conserva los objetos que alguna vez fueron tocados por la mujer amada, los participantes seleccionan las obras literarias que han marcado su trayectoria personal para crear una instalación compuesta por objetos, imágenes y recuerdos vinculados a los libros escogidos.

El objetivo es comprender la literatura como un archivo de memorias individuales y colectivas. Este taller promueve la interpretación creativa de los textos, el trabajo colaborativo y la capacidad de relacionar la lectura con experiencias vitales propias. Además, la inauguración del museo y las visitas guiadas fomentan la expresión oral y la comunicación en español en un contexto real y motivador.



| Taller escolar en Sydenham High School GDST de Londres.

Otra propuesta especialmente innovadora es la **Feria de Fanzines**, centrada en la autoedición y la creatividad gráfica. Tras una introducción a la historia y al valor cultural de los fanzines, el alumnado crea pequeñas publicaciones independientes mediante técnicas de collage, dibujo, fotografía y fotocopias. Esta actividad invita a descubrir el mundo analógico, ya que cada fanzine debe elaborarse íntegramente a mano.

Los estudiantes eligen una temática, investigan referentes visuales y elaboran sus propias publicaciones. El proyecto culmina con una feria abierta a las familias y a la comunidad educativa, donde los fanzines se exponen e, incluso, pueden venderse de manera simbólica. Este taller resulta especialmente adecuado para desarrollar competencias artísticas y comunicativas, así como para trabajar la escritura creativa a través de formatos alternativos cercanos a los intereses del alumnado.

El **Mini Festival Literario Escolar** constituye otro de los proyectos más completos de la propuesta de Romancero Books. Inspirado en festivales internacionales como el Hay Festival, el Cheltenham Literature Festival o el Oxford Literary Festival, brinda la oportunidad de organizar un auténtico encuentro literario dentro del centro educativo. Los estudiantes participan en la selección de temáticas, géneros literarios y autores invitados, además de diseñar carteles, programas y otros materiales de difusión. El festival puede incluir presentaciones de libros, entrevistas y mesas redondas con escritores y escritoras, ofreciendo un espacio de intercambio entre la comunidad educativa y la literatura contemporánea. Esta experiencia favorece el trabajo colaborativo, la autonomía del alumnado y su implicación directa en la organización de eventos culturales, al tiempo que acerca la literatura contemporánea al entorno escolar de una manera accesible, participativa y enriquecedora.

TECLA PROYECTOS

El taller **Concurso de Cuentos de Sant Jordi o Juegos Florales** introduce al alumnado en la historia de estas celebraciones vinculadas al libro y a la creación literaria, especialmente relevantes en la cultura catalana y española. Los estudiantes escriben relatos originales que posteriormente leen en voz alta ante sus compañeros y que son sometidos a votación. La actividad concluye con una ceremonia de entrega de premios acompañada de libros y flores, convirtiendo la experiencia en una celebración colectiva de la literatura. Este taller fomenta la escritura creativa, la lectura en voz alta y el reconocimiento del trabajo artístico dentro de la comunidad escolar.

En el ámbito digital, Romancero Books propone realizar **presentaciones de libros y entrevistas con escritores en línea**, una actividad especialmente adecuada para conectar las aulas con autores contemporáneos y proyectos culturales internacionales. El alumnado participa en la lectura de las obras seleccionadas, prepara las preguntas para las entrevistas y colabora en la grabación y edición de los vídeos. Posteriormente, las conversaciones pueden publicarse en las plataformas educativas o en los canales audiovisuales del centro. Este formato desarrolla las competencias digitales y comunicativas, fomenta el trabajo en equipo y genera materiales culturales creados por los propios estudiantes.

Finalmente, proponemos **talleres de recitales poéticos grabados en vídeo**. Estas actividades constituyen un espacio de experimentación que integra oralidad, interpretación y performance artística. Tras la grabación de los recitales, se plantea la organización de festivales de poesía entre distintos centros educativos, donde los estudiantes puedan experimentar la dimensión escénica de la literatura mediante lecturas públicas y producciones audiovisuales realizadas por ellos mismos. La combinación de poesía, cine y expresión corporal facilita una relación más cercana y emocional con los textos literarios. Del mismo modo, estos recitales fortalecen la confianza, la escucha activa y la valoración de la diversidad de voces y sensibilidades culturales.

En conjunto, los talleres culturales de Romancero Books representan una propuesta educativa innovadora que entiende la literatura como una experiencia viva, colectiva y participativa. Sus actividades integran lectura, escritura, arte, oralidad y medios digitales para favorecer espacios de aprendizaje más creativos, inclusivos y colaborativos. Más allá de la enseñanza del idioma, estas iniciativas buscan despertar la curiosidad cultural del alumnado y fortalecer su capacidad de expresión crítica y artística mediante proyectos conectados con el mundo contemporáneo.



Romancero Talks en YouTube.



Cartel del V Festival de Cultura Queer en Español en Londres. Diseño de John P. Sage.



Todas las imágenes han sido cedidas por el autor y Romancero Books. La fotografía del autor es obra de [Christa Holka](#).

TECLA PROYECTOS



SOPHIE ROCHE

Sophie Roche se formó como docente a través del programa Teach First. Trabajó en una escuela bilingüe francesa antes de comenzar las clases de inmersión en español en The Roche School, una escuela bilingüe español-inglés en Londres. Su experiencia en educación bilingüe la ha llevado a participar en conferencias internacionales sobre educación, como WISE 12, celebrada en Catar. Asimismo, ha impartido conferencias y presentaciones sobre la inmersión en español en primaria en University College London (UCL) y en otras instituciones educativas.

INMERSIÓN EN ESPAÑOL EN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA DE THE ROCHE SCHOOL

.....

The Roche School, una escuela de educación primaria en la zona de Wandsworth (Londres), cuenta con una sección española que complementa la enseñanza ordinaria en inglés. Por la mañana, la sección española sigue el currículo oficial en Inglaterra en inglés y, por la tarde, las clases se imparten en español, siguiendo el mismo currículo y a cargo de un profesor o profesora especialista en español. La sección española atrae tanto a padres de habla hispana como a otros que reconocen los numerosos beneficios de familiarizar a sus hijos e hijas con una lengua extranjera desde una edad temprana.

.....

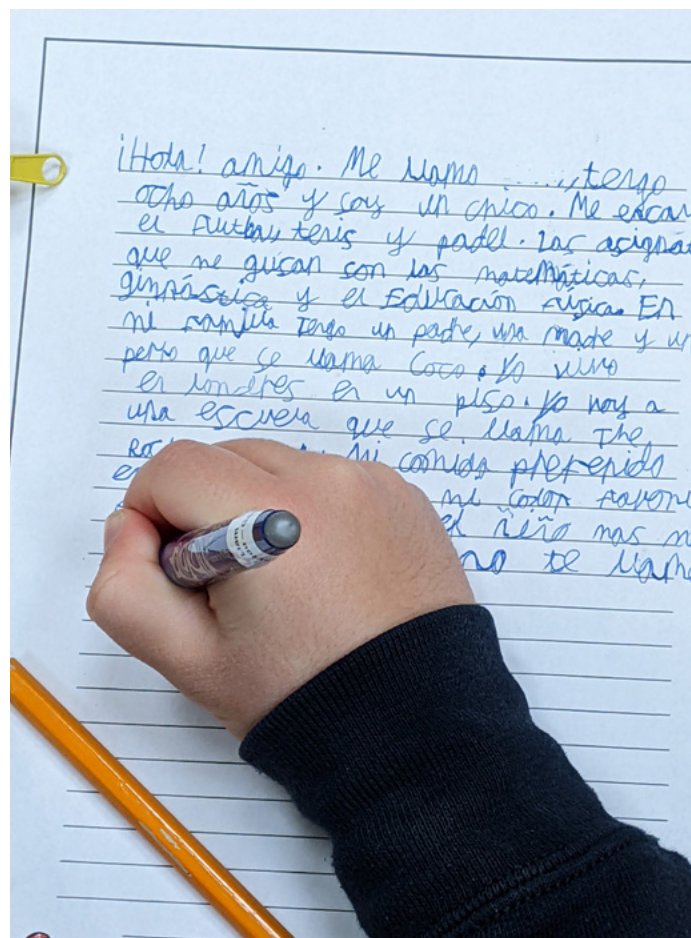
The Roche School es uno de los pocos centros educativos de Londres que conserva un marcado carácter familiar, ya que continúa siendo propiedad de la misma familia que lo fundó y sigue bajo su gestión. Su fundadora, Carmen Roche, de ascendencia española, conoció hace años la red de colegios bilingües de la ciudad y quedó convencida del potencial de este modelo educativo para fomentar el aprendizaje de lenguas desde edades tempranas entre el alumnado angloparlante.

En septiembre de 2022 surgió la oportunidad de poner en marcha una clase de español en este entorno, un reto especialmente estimulante al tratarse de un centro en el que la mayoría de las familias no son hispanohablantes y el alumnado apenas cuenta con oportunidades de contacto con el idioma fuera del aula. Así comenzó una nueva etapa para la enseñanza del español en The Roche School con un objetivo claro: convertir la lengua en un medio de comunicación y de descubrimiento, y no únicamente en una asignatura. Para ello, se desarrollaron estrategias didácticas orientadas a favorecer un aprendizaje significativo y motivador, que permitiera al alumnado familiarizarse con la lengua, desarrollar la curiosidad por otras culturas y adquirir una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas que perdure a lo largo de su vida.

TECLA PROYECTOS

El proyecto bilingüe arrancó con las tardes de inmersión en español, una iniciativa piloto que buscaba aumentar la exposición al idioma de forma natural y progresiva. En ellas, el profesorado enseñaba ciencias, arte, historia, geografía y deporte utilizando el español como lengua vehicular para aumentar significativamente el tiempo de exposición al idioma durante la semana. La acogida por parte del alumnado y de las familias fue muy positiva, lo que permitió consolidar el proyecto y planificar su continuidad hasta Year 6.

Desde Reception —el primer curso de escolarización a tiempo completo en Inglaterra, normalmente a los cuatro o cinco años de edad— hasta Year 2, el enfoque es claramente inmersivo, priorizando la exposición constante al idioma en contextos significativos. A partir de Year 3 y hasta Year 6, el alumnado que opta por determinadas escuelas secundarias comienza a prepararse para las pruebas de acceso, conocidas habitualmente como 11+, lo que implica un incremento notable en las exigencias académicas. Sin embargo, se mantiene una buena presencia del español en el currículo y el alumnado continúa recibiendo una proporción de clases en español superior a la habitual en las escuelas primarias no bilingües de Inglaterra.



| Los niños de Year 2 y Year 3 escriben cartas a una escuela en el País Vasco.

EL OBJETIVO ES CONVERTIR EL ESPAÑOL EN UN MEDIO DE COMUNICACIÓN Y DE DESCUBRIMIENTO, NO ÚNICAMENTE UNA ASIGNATURA

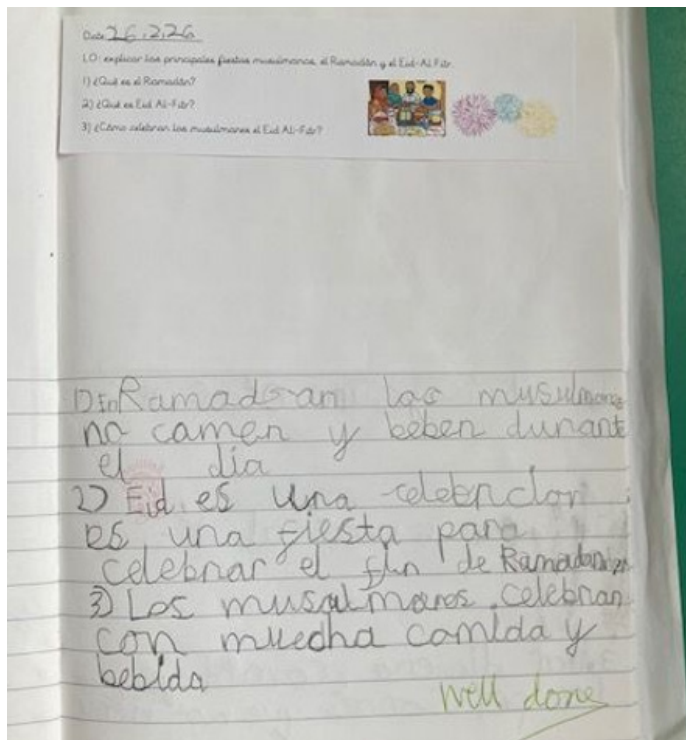
En la etapa de Reception, el programa se centra en la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción. Niños y niñas participan en conversaciones sencillas, juegos de preguntas y respuestas, canciones y actividades basadas en una amplia variedad de estímulos sonoros. Este énfasis en la comunicación favorece lo que podríamos denominar una «educación auditiva», que potencia las habilidades de escucha y permite al alumnado interiorizar los patrones fonéticos del español desde una edad temprana. Así, comienzan a reproducir sonidos, entonaciones y estructuras lingüísticas de forma natural, sentando las bases para un aprendizaje más formal en cursos posteriores.

En Year 1 y Year 2, se mantiene el foco en la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción, reforzando las dinámicas iniciadas en Reception mediante conversaciones, canciones y actividades participativas. No obstante, en esta etapa se introduce de forma gradual la dimensión escrita del idioma. El alumnado comienza a familiarizarse con palabras sencillas, patrones fonéticos y la relación entre sonidos y grafías, lo que constituye un paso crucial para el desarrollo de sus competencias lingüísticas en español. Este proceso se realiza de manera progresiva y adaptada al ritmo de cada niño, garantizando que la introducción de la escritura no comprometa la confianza adquirida en la comunicación oral.



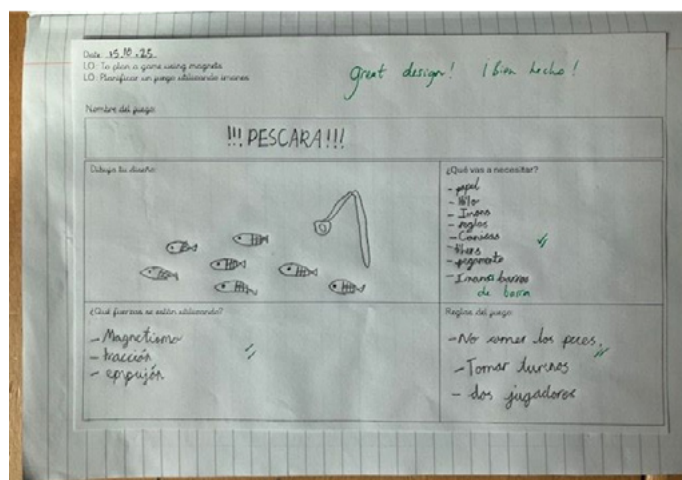
| Clase de Geografía en Year 1.

TECLA PROYECTOS

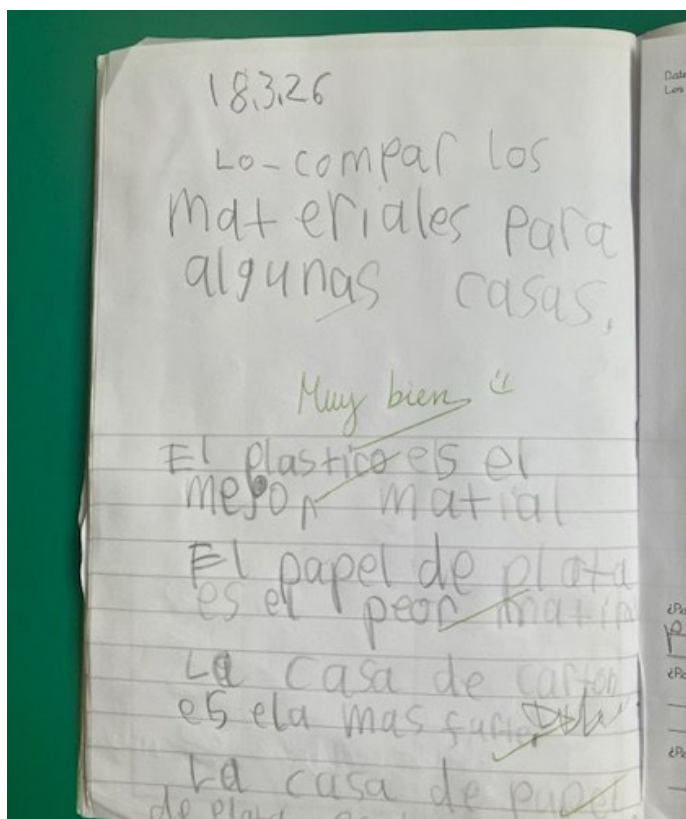


| Clase de Religión en Year 2.

El paso a Year 3 y Year 4 supone un incremento en la complejidad del aprendizaje. El alumnado ya cuenta con una base lingüística suficiente para abordar estructuras más elaboradas, ampliar su vocabulario y comenzar a reflexionar sobre el funcionamiento del idioma. El reto consiste en mantener el carácter dinámico y comunicativo del aprendizaje, al tiempo que se introducen contenidos más estructurados que permitan preparar al alumnado para los cursos superiores.

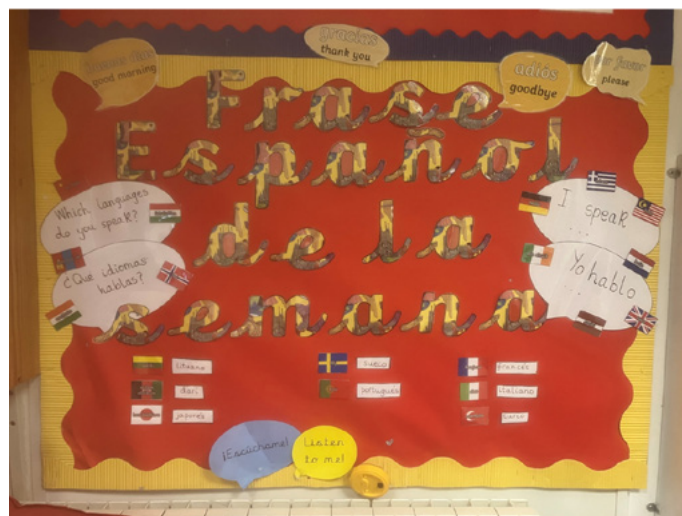


| Clase de Ciencias en Year 3.



| Clase de Ciencias en Year 2.

El entorno escolar desempeña un papel esencial en la consolidación del aprendizaje y en The Roche School se cuida especialmente la presencia visible del español. Los paneles, murales y expositores en las aulas y en los espacios comunes incorporan vocabulario, expresiones y trabajos realizados por el alumnado. Una de las iniciativas más exitosas es «La frase de la semana», que se presenta en uno de los espacios comunes. De este modo, el español deja de ser una asignatura aislada para convertirse en parte del paisaje lingüístico del colegio.



| Frase de la semana.

TECLA PROYECTOS

Las representaciones en español constituyen otro pilar del programa. A través del teatro, las asambleas y las canciones, el alumnado tiene la oportunidad de utilizar el idioma en contextos reales y significativos. Estas actividades refuerzan las competencias lingüísticas y fomentan la confianza. Actuar o cantar en otra lengua se convierte así en una experiencia de superación, orgullo y motivación.

Un ejemplo destacado de estas actividades tuvo lugar durante la celebración de la Languages Week, cuando el alumnado aprendió y recitó poemas en español. Entre ellos, obras como *El gallo despertador*, de Gloria Fuertes, y *Así es*, de María Elena Walsh, que permitieron acercarse a la riqueza y diversidad literaria del mundo hispanohablante. Durante esta semana, que se celebra anualmente, los alumnos participan en una amplia variedad de actividades, como canciones, talleres y degustaciones de comida típica. Todo ello contribuye a crear una experiencia cultural completa que va más allá del aprendizaje lingüístico y fortalece el vínculo del alumnado con la lengua y las culturas del mundo hispanohablante.

El contacto directo con España también forma parte del proyecto educativo. Los alumnos de Year 2 y Year 3 han establecido correspondencia con una escuela del País Vasco con la que intercambian cartas en español. Esta iniciativa se ha llevado a cabo en dos ocasiones a lo largo de 2026 y les ha permitido utilizar el idioma con un propósito real: comunicarse con otros niños y niñas de su edad. Este tipo de experiencia resulta valioso, ya que ofrece una oportunidad auténtica para poner en práctica el español y abre una ventana a otras realidades culturales.

La lectura en español ocupa igualmente un lugar destacado en el currículo, especialmente en Year 2 y Year 3. The Roche School cuenta con la colaboración de padres y madres nativos que acuden a leer con el alumnado, lo que proporciona modelos lingüísticos auténticos y refuerza la conexión entre la escuela y la comunidad. Además, las aulas y la biblioteca disponen de libros en español, algunos de los cuales son versiones de títulos que el alumnado ya conoce en inglés, como, por ejemplo, *El Grúfalo*, de Julia Donaldson. Esta familiaridad facilita la comprensión. La selección de libros abarca distintos niveles de dificultad, lo que permite atender a la diversidad del alumnado y garantizar que cada niño encuentre materiales adecuados a su nivel.



| Menú de la cafetería española de The Roche School durante Languages Week.

LAS REPRESENTACIONES EN ESPAÑOL CONTRIBUYEN A CREAR UNA EXPERIENCIA CULTURAL QUE VA MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE

TECLA PROYECTOS



| Libros españoles en la biblioteca.

EL PROYECTO BILINGÜE DE THE ROCHE SCHOOL DEMUESTRA QUE ES POSIBLE PROMOVER EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE MANERA EFECTIVA EN CONTEXTOS DONDE EL IDIOMA NO ESTÁ PRESENTE EN EL ENTORNO FAMILIAR

En cuanto al futuro del español en The Roche School, las perspectivas son prometedoras. Entre nuestros objetivos a medio plazo se encuentra la organización de un viaje a España, que permitiría al alumnado vivir una experiencia de inmersión lingüística y cultural en el país y aplicar sus conocimientos en un contexto real. También existe la posibilidad de organizar un viaje de esquí en España, combinando deporte y aprendizaje lingüístico. Asimismo, el colegio se plantea la preparación de algunos alumnos y alumnas de Year 6 para el examen DELE escolar A1, una certificación oficial que acreditaría su nivel de español y supondría un reconocimiento tangible de su esfuerzo.

En definitiva, el proyecto bilingüe de The Roche School demuestra que es posible promover el aprendizaje del español de manera efectiva en contextos donde el idioma no está presente en el entorno familiar. A través de una combinación de inmersión, metodologías activas y experiencias culturales, The Roche School busca desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado y, al mismo tiempo, despertar su curiosidad por otras lenguas y culturas.



Todas las imágenes han sido cedidas por The Roche School.

TECLA PROYECTOS



RAÚL MARCHENA MAGADÁN

Raúl Marchena Magadán es profesor de español en la Universidad de Liverpool. Coordina diversos módulos de lengua española y desarrolla proyectos relacionados con la innovación educativa, la enseñanza de lenguas asistida por tecnología y la inclusión educativa. Sus líneas de interés incluyen el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa, el aprendizaje autónomo y la enseñanza de lenguas a estudiantes con necesidades diversas.

APRENDER CON LA IA, PENSAR SOBRE LA IA: CREATIVIDAD Y TECNOLOGÍA PARA EL AULA MULTILINGÜE

La inteligencia artificial generativa ha pasado en muy poco tiempo de ser una novedad tecnológica a convertirse en una herramienta presente en la vida cotidiana del alumnado. En lugar de prohibir su uso, cada vez más docentes exploran formas de incorporarla de manera crítica y pedagógicamente significativa. Este artículo presenta tres actividades implementadas en el programa de español para principiantes en la Universidad de Liverpool. Integradas en un Portafolio Reflexivo de Aprendizaje, las propuestas fomentan el desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y metacognitivas, al tiempo que promueven una reflexión crítica sobre el uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje de lenguas.

Introducción

La aparición de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) como ChatGPT, Gemini, Copilot o Suno ha transformado profundamente el panorama educativo. En apenas unos años, estas tecnologías han pasado de ser herramientas especializadas a convertirse en recursos accesibles para millones de personas, incluido el alumnado de lenguas extranjeras.

Esta rápida expansión ha generado un intenso debate educativo. Entre las preocupaciones más frecuentes se encuentran la deshonestidad académica, la posible disminución del pensamiento crítico, la dependencia tecnológica, los sesgos algorítmicos o la privacidad de los datos (Miao y Holmes 2023). Sin embargo, diversos autores señalan que el verdadero desafío no consiste en evitar la presencia de estas herramientas en la educación, sino en aprender a utilizarlas de manera ética y pedagógicamente significativa (Holmes, Bialik y Fadel 2022; Luckin 2018).

TECLA PROYECTOS

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la IAG —o, de forma más general, la IA— ofrece nuevas posibilidades para crear materiales, personalizar actividades y ofrecer oportunidades de práctica más allá del aula. No obstante, para que estas herramientas contribuyan realmente al aprendizaje es necesario integrarlas dentro de marcos pedagógicos que fomenten la reflexión, la autonomía y el desarrollo de competencias lingüísticas.

Durante varios cursos observé que muchos estudiantes ya utilizaban ChatGPT fuera y dentro del aula para consultar vocabulario o revisar textos. En lugar de intentar controlar o prohibir estas prácticas, decidí explorar cómo podían incorporarse al Portafolio Reflexivo de Aprendizaje de manera transparente y pedagógicamente útil.

Las actividades que presento a continuación las he desarrollado durante varios años en asignaturas de español para estudiantes principiantes en la Universidad de Liverpool y forman parte de un Portafolio Reflexivo de Aprendizaje. El objetivo principal de estas actividades no es que los estudiantes produzcan contenidos mediante inteligencia artificial, sino que utilicen estas herramientas como apoyo para analizar, ampliar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

El Portafolio Reflexivo de Aprendizaje

El Portafolio Reflexivo de Aprendizaje constituye una herramienta de evaluación continua que recopila evidencias del aprendizaje lingüístico a lo largo del tiempo acompañadas de reflexiones personales sobre el proceso seguido.

Este enfoque está estrechamente relacionado con el desarrollo de la autonomía del alumnado (Benson 2011) y con la importancia que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas otorga a la capacidad de aprender a aprender (Consejo de Europa 2020).

A través del portafolio, el alumnado documenta experiencias de aprendizaje tanto formales como informales, identifica fortalezas y dificultades, establece objetivos personales y desarrolla estrategias para mejorar su competencia lingüística.

LA IA OFRECE NUEVAS POSIBILIDADES PARA CREAR MATERIALES, PERSONALIZAR ACTIVIDADES Y OFRECER OPORTUNIDADES DE PRÁCTICA MÁS ALLÁ DEL AULA

EN LUGAR DE CONSIDERAR LA IA COMO UNA AMENAZA, DECIDÍ EXPLORAR SU POTENCIAL PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA Y LA PRÁCTICA AUTÓNOMA

La incorporación de actividades basadas en inteligencia artificial surgió precisamente de esta filosofía. En lugar de considerar la IA como una amenaza para la evaluación, decidí explorar su potencial como herramienta para favorecer la reflexión metacognitiva y la práctica autónoma.

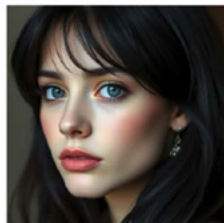
Vale aclarar que, dado el nivel de los estudiantes, todas las reflexiones se escriben en inglés.

Actividad 1. ¿Se parece la IA a la realidad?

Yo presento... Maddie

Maddie es mi amiga y es de Derby. Tiene diecinueve años y vive frente a mí. Estudia inglés en la Universidad de Liverpool. Tiene cabello largo y negro y tiene ojos azules. Su piel es blanca y sus mejillas son rosas. Ella lleva pendientes de oro y un collar de oro. Tiene una cara redonda y tiene pestañas largas.

Esta es la foto de Deep AI



Maddie no se parece a esto. Su cara es más redonda y su piel es menos blanca. No tiene flequillo, pero, el color del cabello es correcto y también el color de los ojos. La niña en la foto no tiene un collar y ella lleva pendientes de plata, no de oro y Maddie siempre lleva pendientes de oro y un collar de oro.

References:

DeepAI (2024). *AI Image Generator*. [online] DeepAI. Available at: <https://deepai.org/machine-learning-model/text2img>.

Actividad 1 - ¿Se parece a la realidad?

Nivel

AI

Duración

20-30 minutos

Objetivos

- Desarrollar vocabulario relacionado con la descripción física.
- Practicar la concordancia de género y número.
- Utilizar estructuras de comparación y contraste.
- Reflexionar críticamente sobre los resultados generados por la inteligencia artificial.

Materiales

- Generador de imágenes basado en IA (DeepAI, ChatGPT, Copilot o similar)
- Dispositivo con acceso a internet
- Ficha de trabajo (Anexo I)

TECLA PROYECTOS

Desarrollo

Cada estudiante redacta una descripción detallada de una persona cercana: un familiar, una amistad o su pareja.

Una vez finalizada la descripción, introduce el texto en un generador de imágenes basado en inteligencia artificial para crear un retrato de la persona descrita.

Posteriormente, compara la imagen generada con la persona real y redacta un segundo texto señalando semejanzas y diferencias.

Algunos ejemplos producidos durante el proyecto mostraron que la inteligencia artificial tendía a representar a las personas mediante determinados estereotipos físicos. Estas diferencias sirvieron como punto de partida para ampliar el vocabulario y desarrollar una actitud crítica hacia los resultados generados por la tecnología.

Reflexión del alumnado

Las reflexiones incluidas en los portafolios mostraron que la actividad ayudó a ampliar el vocabulario relacionado con la descripción física y favoreció una mayor atención a la precisión lingüística.

Una estudiante señaló que la tarea le obligó a buscar vocabulario nuevo y a utilizar conectores para evitar que su descripción se convirtiera en una simple lista de características. También destacó que la comparación entre la imagen generada y la persona real le permitió practicar estructuras de negación y contraste.

Sin embargo, una consecuencia inesperada fue que algunos estudiantes dedicaron demasiado tiempo a perfeccionar la descripción inicial para obtener una imagen más precisa. Esto, no obstante, los llevó a revisar espontáneamente vocabulario y estructuras que normalmente solo trabajaban durante las clases.

Variaciones

- Descripción de personajes históricos
- Creación de personajes ficticios
- Comparación de imágenes generadas por diferentes herramientas de IA
- Debate sobre sesgos culturales y representación visual

Actividad 2. La banda sonora de la rutina diaria

[Verse] Se despierta Pedro temprano en la mañana
Un cubano de pura sangre
La rutina lo llama
Se pone los pantalones
Una camiseta fresca
Un poco de café y se pone la gorra al revés.

[Verse 2] Sale de la casa con su paso firme y seguro
Baila al caminar
El ritmo en su figura
Trabajo duro
Entregando corazón y alma
De sol a sol
La vida le tiene un plan

[Chorus] La vida de Pedro
Tan llena de pasión
Bailando al ritmo de la rutina
Sin razón
Su corazón cubano
Luchando con alegría
¡Oh, Pedro,
La vida diaria es tu melodía!

Ahora, reescribe la letra de la canción en primera persona... y ponle música.

[Verse] **Me** despierto temprano en la mañana
Un cubano de pura sangre
La rutina **me** llama
Me pongo los pantalones
Una camiseta fresca
Un poco de café y **me** pongo la gorra al revés.

[Verse 2] **Salgo** de la casa con mi paso firme y seguro
Bailo al caminar
El ritmo en **mi** figura
Trabajo duro
Entregando corazón y alma
De sol a sol
La vida **me** tiene un plan

[Chorus] **Mi** vida
Tan llena de pasión
Bailando al ritmo de la rutina
Sin razón
Mi corazón cubano
Luchando con alegría
¡Oh, Raúl,
La vida diaria es tu melodía!

| Actividad 2 - La banda sonora de la rutina diaria.

Nivel

AI

Duración

60 minutos

Objetivos

- Ampliar el vocabulario relacionado con la rutina diaria.
- Consolidar el uso del presente de indicativo.
- Practicar la transformación de estructuras entre tercera y primera persona.
- Fomentar la creatividad.

Materiales

- ChatGPT o herramienta similar
- Suno o generador musical equivalente
- Ficha de trabajo (Anexo 2)

Desarrollo

Los estudiantes comienzan o bien redactando una descripción de la rutina diaria de una persona conocida o pueden pedir a la herramienta seleccionada que genere la letra.

Posteriormente, utilizan una herramienta de inteligencia artificial para convertir esa descripción en la letra de una canción, en muchos casos, los estudiantes pueden seleccionar el género musical deseado.

La tarea principal consiste en transformar, posteriormente, la canción de tercera persona a primera persona. Este proceso obliga a revisar cuidadosamente las formas verbales, los pronombres y otros elementos gramaticales.

Finalmente, los estudiantes escuchan la canción generada e identifican el vocabulario y las estructuras lingüísticas relacionadas con la rutina diaria.

TECLA PROYECTOS

Reflexión del alumnado

Las reflexiones mostraron que el componente musical incrementó considerablemente la motivación.

Varios estudiantes han destacado que escuchar repetidamente una canción basada en un texto creado por ellos mismos facilitaba la memorización del vocabulario y reforzaba la comprensión de las formas verbales trabajadas en clase.

Asimismo, la transformación de tercera a primera persona permitió consolidar contenidos gramaticales que suelen resultar abstractos cuando se practican únicamente mediante ejercicios tradicionales.

Variaciones

- Crear canciones sobre actividades de tiempo libre.
- Trabajar planes futuros utilizando el futuro próximo.
- Adaptar canciones para practicar tiempos pasados en niveles superiores.
- Analizar elementos culturales presentes en distintos estilos musicales del mundo hispanohablante.

ESCUCHAR UNA CANCIÓN BASADA EN UN TEXTO CREADO POR LOS ALUMNOS FACILITÓ LA MEMORIZACIÓN DEL VOCABULARIO Y LA COMPRENSIÓN DE LAS FORMAS VERBALES

Actividad 3. Descubrir vocabulario con ayuda de la IA

Escribe el siguiente texto en ChatGPT con la instrucción, "Give me the key words to understand this text".

Mi novio se llama Pedro, es muy guapo y vive en La Habana, como yo. Tiene 29 años y es informático. Es un chico muy simpático y muy divertido: le gusta mucho bailar y conocer a gente nueva. Es cubano, como yo, claro. Y es muy deportista: juega al fútbol y tiene muchos amigos.

Nivel: A1

Objetivo: ampliar el vocabulario para describir a una persona y desarrollar al mismo tiempo la capacidad de lectura.

Yea
Give me the key words to understand this text: "Mi novio se llama Pedro, es muy guapo y vive en La Habana, como yo. Tiene 29 años y es informático. Es un chico muy simpático y muy divertido: le gusta mucho bailar y conocer a gente nueva. Es cubano, como yo, claro. Y es muy deportista: juega al fútbol y tiene muchos amigos."

ChatGPT
Aquí tienes las palabras clave para entender el texto:

- Novio: una relación romántica.
- Novio: nombre del novio.
- Guapo: atractivo.
- La Habana: la capital de Cuba.
- 29 años: edad de Pedro.
- Informático: trabaja en tecnología de la información.
- Simpático: amigable.
- Divertido: le gusta divertirse.
- Bailar: actividad de recreo al ritmo de la música.
- Cubano: de Cuba.
- Deportista: le gusta practicar deportes.
- Fútbol: un deporte popular.
- Amigos: personas con las que tiene una relación cercana.

Tarea: Escribe un texto similar. Resalta las palabras clave para entenderlo y agrúpalas según su categoría (sustantivo, verbo, etc.).

| Actividad 3 - Descubrir vocabulario con ayuda de la IA.

Nivel

A1

Duración

30-40 minutos

Objetivos

- Mejorar la comprensión lectora.
- Ampliar el vocabulario.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.

Materiales

- ChatGPT o herramienta similar
- Texto breve adaptado al nivel
- Ficha de trabajo (Anexo 3)

Desarrollo

El alumnado introduce un texto breve en una herramienta de inteligencia artificial utilizando una instrucción sencilla: «Indica las palabras clave necesarias para comprender este texto».

A continuación, analiza las palabras propuestas por la herramienta y las clasifica según categorías gramaticales.

La actividad concluye con la redacción de un texto similar utilizando parte del vocabulario identificado.

Valor pedagógico

La actividad permite utilizar la inteligencia artificial como herramienta de apoyo a la comprensión lectora sin sustituir el trabajo lingüístico del estudiante.

Además, facilita el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y ofrece una oportunidad para discutir la necesidad de verificar críticamente las respuestas generadas por la IA.

TECLA PROYECTOS

Recomendaciones para el profesorado

A partir de estas experiencias pueden extraerse varias recomendaciones prácticas:

- Priorizar siempre los objetivos lingüísticos frente a la tecnología.
- Diseñar actividades que exijan reflexión y no únicamente generación de contenidos.
- Incorporar procesos de autoevaluación y reflexión metacognitiva.
- Hablar abiertamente sobre los riesgos y limitaciones de la inteligencia artificial.
- Fomentar la transparencia sobre el uso de estas herramientas.
- Entender la IA como un complemento y no como un sustituto de la labor docente.

Conclusiones

Más allá de las posibilidades tecnológicas de la inteligencia artificial generativa, una de las lecciones más interesantes de esta experiencia ha sido comprobar que el aprendizaje sigue produciéndose precisamente en los momentos en los que la tecnología no ofrece los resultados esperados. En varias ocasiones, las imágenes generadas no se parecen a las personas descritas, las canciones contienen expresiones poco naturales o las palabras clave seleccionadas por la IA no coinciden con las que los estudiantes consideran más importantes. Sin embargo, son precisamente estas discrepancias las que han generado las discusiones más ricas y las reflexiones más profundas.

Los comentarios de los estudiantes en su reflexión sugieren que el valor pedagógico de la IA no reside necesariamente en la calidad de los productos que genera, sino en las oportunidades que ofrece para que los estudiantes analicen, cuestionen y reflexionen sobre su propio aprendizaje.

Quedan todavía algunas cuestiones abiertas que merecen ser exploradas: ¿hasta qué punto estas actividades favorecen un aprendizaje más duradero o simplemente incrementan la motivación a corto plazo? ¿cómo trabajar estas actividades con estudiantes que, por diversas razones, deciden no utilizar la inteligencia artificial? Mientras seguimos buscando respuestas, la experiencia realizada en Liverpool apunta a que la inteligencia artificial puede convertirse en un aliado útil cuando se utiliza para fomentar la reflexión y la autonomía, y no simplemente para producir respuestas más rápidas.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En las actividades descritas en este artículo se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, entre ellas ChatGPT (OpenAI), DeepAI y Suno, con fines estrictamente educativos. Estas herramientas fueron empleadas por el alumnado para generar imágenes, textos y canciones dentro de actividades de aprendizaje supervisadas. Todos los resultados fueron revisados y evaluados por el autor. La responsabilidad sobre el contenido final de este artículo corresponde exclusivamente al autor.

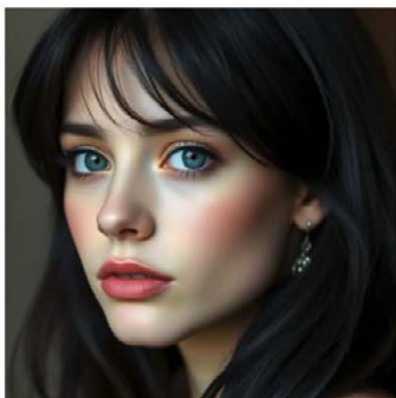
TECLA PROYECTOS

Anexo I. Ficha de descripción física

Yo presento... Maddie

Maddie es mi amiga y es de Derby. Tiene diecinueve años y vive frente a mí. Estudia inglés en la Universidad de Liverpool. Tiene cabello largo y negro y tiene ojos azules. Su piel es blanca y sus mejillas son rosas. Ella lleva pendientes de oro y un collar de oro. Tiene una cara redonda y tiene pestañas largas.

Esta es la foto de Deep AI



Maddie no se parece a esto. Su cara es más redonda y su piel es menos blanca. No tiene flequillo, pero, el color del cabello es correcto y también el color de los ojos. La niña en la foto no tiene un collar y ella lleva pendientes de plata, no de oro y Maddie siempre lleva pendientes de oro y un collar de oro.

References:

DeepAI (2024). *AI Image Generator*. [online] DeepAI. Available at: <https://deepai.org/machine-learning-model/text2img>.

1. Describe a una persona importante para ti.
2. Genera una imagen utilizando una herramienta de IA.
3. Compara la imagen con la persona real.
4. Escribe cinco semejanzas y cinco diferencias.
5. Reflexiona:
 - ¿Qué vocabulario nuevo has aprendido?
 - ¿Qué dificultades has encontrado?
 - ¿Qué aspectos describiste con precisión?
 - ¿Qué errores cometió la IA?

TECLA PROYECTOS

Anexo 2. Ficha para la actividad musical

[Verse] Se despierta Pedro temprano en la mañana
Un cubano de pura sangre
La rutina lo llama
Se pone los pantalones
Una camiseta fresca
Un poco de café y se pone la gorra al revés

[Verse 2] Sale de la casa con su paso firme y seguro
Baila al caminar
El ritmo en su figura
Trabaja duro
Entregando corazón y alma
De sol a sol
La vida le tiene un plan

[Chorus] La vida de Pedro
Tan llena de pasión
Bailando al ritmo de la rutina
Sin razón
Su corazón cubano
Latiendo con alegría
¡Oh
Pedro,
La vida diaria es tu melodía!



Ahora, reescribe la letra de la canción en **primera persona...** y ponle música.

[Verse] **Me despierto** temprano en la mañana
Un cubano de pura sangre
La rutina **me llama**
Me pongo los pantalones
Una camiseta fresca
Un poco de café y **me pongo** la gorra al revés

[Verse 2] **Salgo** de la casa con mi paso firme y seguro
Bailo al caminar
El ritmo en **mi** figura
Trabajo duro
Entregando corazón y alma
De sol a sol
La vida **me tiene** un plan

[Chorus] **Mi** vida
Tan llena de pasión
Bailando al ritmo de la rutina
Sin razón
Mi corazón cubano
Latiendo con alegría
¡Oh
Raúl,
La vida diaria es tu melodía!

1. Describe la rutina diaria de una persona.
2. Genera una canción utilizando una herramienta de IA.
3. Reescribe la letra en primera persona.
4. Subraya todos los verbos relacionados con la rutina diaria.
5. Clasifica los verbos según su conjugación.
6. Reflexiona:
 - ¿Qué vocabulario nuevo has aprendido?
 - ¿Qué formas verbales has practicado?
 - ¿Qué ventajas tiene aprender mediante canciones?

TECLA PROYECTOS

Anexo 3. Ficha de vocabulario y comprensión lectora

Escribe el siguiente texto en ChatGPT con la instrucción, "Give me the key words to understand this text".

Mi novio se llama Pedro, es muy guapo y vive en La Habana, como yo. Tiene 29 años y es informático. Es un chico muy simpático y muy divertido: le gusta mucho bailar y conocer a gente nueva. Es cubano, como yo, claro. Y es muy deportista: juega al fútbol y tiene muchos amigos.

Nivel: A1

Objetivo: ampliar el vocabulario para describir a una persona y desarrollar al mismo tiempo la capacidad de lectura.

You

Give me the key words to understand this text "Mi novio se llama Pedro, es muy guapo y vive en La Habana, como yo. Tiene 29 años y es informático. Es un chico muy simpático y muy divertido: le gusta mucho bailar y conocer a gente nueva. Es cubano, como yo, claro. Y es muy deportista: juega al fútbol y tiene muchos amigos. "

ChatGPT

Aquí tienes las palabras clave para entender el texto:

- Novio: una relación romántica.
- Pedro: nombre del novio.
- Guapo: atractivo.
- La Habana: la capital de Cuba.
- 29 años: edad de Pedro.
- Informático: trabaja en tecnología de la información.
- Simpático: amigable.
- Divertido: le gusta divertirse.
- Bailar: actividad de moverse al ritmo de la música.
- Cubano: de Cuba.
- Deportista: le gusta practicar deportes.
- Fútbol: un deporte popular.
- Amigos: personas con las que tiene una relación cercana.

Tarea: Escribe un texto similar. Resalta las palabras claves para entenderlo y agrúpalas según su categoría (sustantivo, verbo, etc.).

1. Introduce el texto en una herramienta de IA.
2. Solicita las palabras clave para comprenderlo.
3. Clasifica las palabras según su categoría gramatical.
4. Busca cinco palabras adicionales relacionadas con el tema.
5. Redacta un texto similar utilizando el nuevo vocabulario.
6. Reflexiona:
 - ¿Te ayudó la IA a comprender el texto?
 - ¿Hubo alguna respuesta incorrecta?
 - ¿Cómo verificaste la información obtenida?

TECLA PROYECTOS

Referencias

BENSON, Phil, 2011. *Teaching and Researching Autonomy*. 2ª edición. Londres: Routledge. ISBN: 978-1408205013

Consejo de Europa, 2020. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa. ISBN: 978-92-871-8621-8

HOLMES, Wayne, BIALIK, Maya y FADEL, Charles, 2022. *Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign. ISBN-13: 978-1733649407

LUCKIN, Rose, 2018. *Machine Learning and Human Intelligence*. Londres: UCL Institute of Education Press. ISBN-13: 978-1782772514

MIAO, Fengchun y HOLMES, Wayne, 2023. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. París: UNESCO.

TECLA PROYECTOS



MARINA SÁEZ LECUE

Marina Sáez Lecue es asesora de lenguas extranjeras en Central South Consortium (CSC), Gales. Es licenciada en filología inglesa por la Universidad de Deusto, Bilbao, y ha desarrollado su carrera como docente en Reino Unido. Tras obtener un máster en Educación Primaria en el UCL Institute of Education, empezó su carrera integrando lenguas modernas en el currículo inglés. Desde hace siete años trabaja en el desarrollo de aulas multilingües en el currículo galés. Su área de especialización es la creación de propuestas de enseñanza individualizadas y dinámicas, con un enfoque en las funciones comunicativas de las lenguas y una metodología interdisciplinar y plurilingüe que incorpora elementos musicales y teatrales.

CANTAD, MIS SOMBREROS. ENTRE RITMO Y GRAMÁTICA: LA CANCIÓN IDEAL PARA APRENDER ESPAÑOL

La música siempre ha sido una herramienta atractiva para enseñar lenguas. ¿Quién no recuerda la canción con la que aprendió ciertas estructuras o expresiones en inglés? Utilizada de forma estratégica, no solo permite enseñar vocabulario y reforzar patrones sintácticos, sino también transformar el currículo. Además, la música en español vive actualmente un gran momento mediático, lo que ofrece al profesorado una oportunidad para profundizar en aspectos históricos y culturales, explorar temáticas actuales del mundo hispanohablante y diversificar los programas de español.

**ENSEÑAR ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA
CULTURA, EL FOLCLORE Y LA MÚSICA
OFRECE UNA OPORTUNIDAD PODEROSA
PARA ROMPER ESTEREOTIPOS,
DIVERSIFICAR REFERENTES Y
DESCOLONIZAR EL CURRÍCULO**

Introducción

El sombrero, las maracas o la guitarra son símbolos recurrentes asociados a la música en español. Son símbolos divertidos y simpáticos, pero a menudo, alejados de su contexto original, se convierten en símbolos estereotipados. En ocasiones, los docentes vemos estos objetos utilizados de forma simplista para representar una realidad cultural inmensamente diversa, reduciendo el mundo hispanohablante a una imagen folclórica uniforme.

Este tipo de representaciones no son neutras: influyen en cómo el alumnado percibe las lenguas, las culturas y a las personas que las hablan. Por ello, enseñar español a través de la cultura, el folclore y la música ofrece una oportunidad poderosa para romper estereotipos, diversificar referentes y descolonizar el currículo. A través de los géneros musicales, las voces, los acentos, los ritmos y las historias que acompañan a las canciones, el aula se transforma en un espacio donde el español deja de ser una lengua para convertirse en muchas lenguas, muchas culturas y muchas identidades.

TECLA PROYECTOS

¿Por qué usar la música en la enseñanza del español?

La música constituye una herramienta pedagógica especialmente eficaz. Mi experiencia me ha demostrado que la música tiene los siguientes beneficios en el aula:

- favorece la producción activa del lenguaje;
- reduce el nivel de estrés del alumnado;
- es motivadora, creativa e inclusiva;
- permite la repetición natural de estructuras lingüísticas;
- involucra el cuerpo y la emoción, elementos clave para la memoria; y
- es divertida.

Además, el lenguaje funciona de manera muy similar a la música: es rítmico, corporal y expresivo. La musicalidad propia del español se puede modelar a través de sus canciones.

Tomemos como ejemplo esta versión de la canción popular *Duerme negrito* (Atahualpa Yupanqui, 1969). No solo es una canción de cuna tradicional, sino que también es una canción de crítica social. Los cambios tonales bruscos de la canción representan perfectamente el contraste entre la dulzura de la cuidadora hacia el bebé y la dura y sacrificada vida de la madre, trabajadora del campo.

Desde la perspectiva artística, la versión de Mercedes Sosa (1977) presenta una musicalidad clara que la hace una candidata ideal para trabajar la conciencia fonológica del español.

- El español tiene un sistema vocálico estable (a, e, i, o, u). La canción contiene muchas palabras con vocales claras y repetidas (duerme, negrito, mamá, campo) y su repetición en el estribillo permite ensayar su producción correcta.
- El español es una lengua de ritmo silábico; es decir, cada sílaba tiene un peso parecido. La canción presenta un ritmo marcado y repetitivo: duer-me / duer-me / ne-gri-to / te va a traer... para ti / trabajando, sí. Esto ayuda al alumnado a segmentar palabras en sílabas. Además, las sílabas son abiertas y nítidas. En la canción predominan estructuras CV (consonante + vocal, la más común en el español) y otras estructuras silábicas también predominantes en la lengua española (CCV, CCVC, o CVC: ma-má, cam-po, fru-ta, fres-ca). Estas sílabas son fáciles de percibir y pronunciar. Se escuchan claramente y se pueden repetir con precisión.
- Muchas palabras de la canción tienen una acentuación clara y regular (ne-**gri**-to, ma-**má**, para **ti**). El canto destaca la sílaba tónica. Esto facilita reconocer patrones de acentuación de forma más natural.

Aunque el aprendizaje a través de las canciones sea especialmente eficaz en la adquisición de una lengua, hay canciones que son particularmente efectivas. El ritmo marcado, el patrón repetido, el énfasis en la acentuación nos dan pistas sobre qué canciones resultan más eficaces.



La autora al inicio de su ponencia en los Talleres de español 2026.

Tipos de canciones y su valor didáctico

El número y la variedad de canciones existentes son infinitos. Hay canciones más auténticas, originalmente creadas por artistas hispanohablantes, y otras más populares. Hay canciones de mayor o menor valor léxico, gramatical, fonético e histórico-cultural. Hay canciones con movimientos y coreografía. Las hay con una simpática estructura acumulativa, de formato *call and response*, que se prestan naturalmente a cantarlas en canon o en armonía.

Ante esta variedad, ¿cuál es la canción ideal? La clave, realmente, no es solo qué canción se elige, sino para qué, con quién y en qué momento del aprendizaje.



El equipo docente de infantil de Nuestra Escuela Cardiff en un taller musical.

TECLA PROYECTOS

Canciones para alumnado más joven o nivel principiante

En las primeras etapas, la música se utiliza principalmente para crear un vínculo emocional, establecer rutinas y normalizar el uso del español en el aula. Sirve, por ejemplo, para introducir vocabulario y patrones de habla de forma natural, reforzar la pronunciación y la prosodia, y acompañar rutinas diarias como los saludos, decir la fecha, describir el tiempo, dar instrucciones y marcar transiciones.

En esta etapa, es esencial ajustar la demanda cognitiva, teniendo en cuenta la complejidad de la letra, la melodía y la carga fonológica. ¿Qué tipos de canciones son más recomendables para el alumnado más joven o con menor competencia lingüística?

I. Canciones nuevas con melodías conocidas

P. ej. «Tengo uno, tengo dos, tengo tres años» sobre la melodía de *Twinkle, Twinkle*. Son ideales para trabajar vocabulario específico y estructuras repetitivas (tener + números + edad).

2. Canciones compuestas por el profesorado

Identificando estratégicamente qué funciones comunicativas son más frecuentes, como expresar deseos (quiero un café, quiero dormir) u opiniones (me gusta / no me gusta), se puede construir todo un banco de canciones para ensayar estas estructuras de forma que imiten el diálogo cotidiano.

3. Traducciones de canciones tradicionales

P. ej. *El viejo MacDonald*, *Cinco monitos*, *Las ruedas del bus*. Refuerzan la idea de que las canciones infantiles son universales y favorecen la conexión entre experiencias culturales.

4. Canciones infantiles originales

No solo son divertidas, sino también útiles para trabajar la gramática. Por ejemplo, cantando *Un elefante se balanceaba* se practica la concordancia de número en frases nominales (un elefante, dos elefantes) y la concordancia del sujeto con el verbo (veía / veían). Canciones como *Debajo un botón* son muy rítmicas y permiten trabajar la rima consonante y la acentuación.

5. Canciones en múltiples lenguas

Son especialmente adecuadas en aulas plurilingües, ya que permiten incorporar todas las lenguas del alumnado y dar visibilidad a las lenguas comunitarias, elevando su estatus. Además, facilitan el análisis de similitudes y diferencias léxicas y gramaticales, desarrollando la conciencia lingüística. Un buen ejemplo es el recurso musical *Cerdd laith* (British Council Wales, 2016).

Las canciones, alineadas con el Curriculum for Wales, refuerzan la enseñanza del galés y de las lenguas internacionales. Por otra parte, muestran que las frases, incluso las más frecuentes, no siempre se pueden traducir literalmente. Por ejemplo, en *Tango'r Tengo* (Hopwood y Glyn, 2016), a ritmo de tango, el alumnado expresa cómo se siente en español, galés e inglés mediante gestos y movimientos.

El uso de construcciones verbales completamente diferentes en cada traducción da pie a explorar en el aula las similitudes y diferencias entre estos idiomas.

- Inglés: I'm hungry / thirsty / afraid (traducción literal: Soy o estoy + adjetivo).
- Galés: *Mae eisiau bwyd arnaf i / Mae syched arnaf i / Mae ofn arnaf i* (traducción literal: Hay _____ en mí o sobre mí).
- Español: Tengo hambre / sed / miedo / tos.

6. Cantacuentos

Los cuentos cantados combinan música y lenguaje, lo que facilita la atención y promueve la participación activa (cantar, moverse, repetir y dramatizar).

Un ejemplo muy conocido en las aulas británicas es el cuento *We're going on a Bear Hunt* o *Vamos a cazar un oso* en su versión en español (Rosen, 1997). El profesorado puede aprovechar la familiaridad del alumnado con la versión original para crear una adaptación en español, más sencilla y acompañada de una melodía que refuerce las repeticiones («Por encima no podemos pasar. Por abajo no podemos pasar. Ni modo. Lo tendremos que atravesar»).

Otro ejemplo es *Aquí también* (Fränkel, 2017), donde el texto se lee del derecho y del revés al girar el libro. En su versión musical, *Aquí también* (Mirza y Da Rosa, 2020), la melodía permite introducir pausas que facilitan este movimiento y crean expectación narrativa («Aquí las flores crecen para arriba» - pausa musical - «Aquí también»).

En conclusión, el uso de la música en las primeras etapas del aprendizaje de lenguas ofrece un enfoque accesible, motivador y altamente eficaz.

¿CUÁL ES LA CANCIÓN IDEAL? LA CLAVE, REALMENTE, NO ES SOLO QUÉ CANCIÓN SE ELIGE, SINO PARA QUÉ, CON QUIÉN Y EN QUÉ MOMENTO DEL APRENDIZAJE

TECLA PROYECTOS



| Celebrando el Día Europeo de las Lenguas cantando en Vale of Glamorgan.

Canciones para alumnado más mayor o de nivel más avanzado

Con estudiantes más mayores, la música se convierte en una herramienta para analizar, interpretar y debatir, además de para practicar la lengua.

Esta es mi propuesta metodológica, organizada en fases, para trabajar una canción en detalle.

1. Contextualización

- Crear el perfil del artista. Reciclar lenguaje aprendido para hacer presentaciones en tercera persona y en presente o pasado, según sea pertinente.
- Investigar el país, el género y el contexto cultural.
- Enseñar previamente el vocabulario clave para elevar el porcentaje de input comprensible.

2. Escucha global

- Ofrecer primero solo el audio o solo el vídeo y capturar la reacción del alumnado. Esta actividad se puede realizar en inglés, si se considera más oportuno, para favorecer una lluvia de ideas amplia y un intercambio de opiniones.
- Permitir al alumnado hacer predicciones a partir de imágenes y sonido.

Para poder realizar estas actividades en español, se puede ayudar al alumnado de menor nivel a describir el audio o el vídeo a través de sencillas tablas. A continuación, ofrezco unos modelos para describir los personajes y el contexto.

¿Qué personas ves en el vídeo?	Hay	un hombre / una mujer.	Es	moreno / morena rubio / rubia elegante latino / latina	y	está	feliz. triste. sonriente. serio / seria.
		muchas personas.	Son	de muchas razas. de diversas edades.		están	felices. tristes. sonrientes. serias.

¿Dónde pasa el vídeo?	Creo que pasa en	un pueblo una ciudad un bosque un campo una playa	porque	(no) hay (no) se ven (no) se pueden ver	personas. animales. edificios. árboles. agua.
-----------------------	------------------	---	--------	---	---

¿Dónde pasa el vídeo? ¿Dónde está rodado el vídeo?	Creo que pasa en Pienso que está rodado en	una plaza un museo una iglesia un cementerio	porque	se ven se pueden ver	tumbas. cruces. flores naranjas y amarillas. muchas velas.
	Es posible que pase en Es posible que esté rodado en	Colombia México España		está	oscuro. brumoso.

TECLA PROYECTOS

3. Escucha guiada

- Leer y/o escuchar atentamente varias veces.
- Subrayar patrones gramaticales y vocabulario significativo.
- Traducir oralmente o por escrito.

A continuación, ofrezco una lista de actividades que requieren poca preparación, pero son altamente eficaces para reforzar y recuperar el vocabulario de las canciones.

Juegos de traducción	Juegos de dictado	Juegos en parejas	Juegos escritos o con tarjetas
- Traducción rápida - Traducción cinco segundos más tarde - Identifica la traducción incorrecta - Corrige al docente	- Dictado a la carrera - Relevos de dictado - Bingo - Un dado, un bolígrafo	- Ping-pong oral - Encuentra a tu pareja - El ladrón de frases	- Secuenciar las partes de la canción - Rellenar los huecos - Conectar las partes (traducciones o principios y finales)



El compositor de Cerdd laith, Tim Riley en sus talleres musicales plurilingües.

EL USO DE LA MÚSICA EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS OFRECE UN ENFOQUE ACCESIBLE, MOTIVADOR Y ALTAMENTE EFICAZ

HAY UNA RICA DIVERSIDAD MUSICAL QUE ROMPE CON VISIONES REDUCCIONISTAS DEL ESPAÑOL, MOSTRANDO UN UNIVERSO CULTURAL DINÁMICO, HÍBRIDO Y EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Géneros y estilos trabajados

Hay una rica diversidad musical que rompe con visiones reduccionistas del español, mostrando un universo cultural dinámico, híbrido y en constante evolución. Esta variedad no solo refleja diferentes contextos geográficos, históricos y sociales, sino que también constituye un recurso pedagógico de gran valor.

Como docentes de español, tenemos el privilegio de poder acceder a este amplio abanico de géneros musicales y llevarlo al aula, acercando al alumnado a realidades culturales diversas. Es imposible citar todos los géneros musicales, pero aquí se incluyen algunos ejemplos destacables: salsa, merengue, cumbia, flamenco, jotas, rumba catalana, bolero, tango, rock, balada, reggaetón, son, vallenato, mambo, sevillanas y folk.

A continuación, ofrezco una serie de fichas pedagógicas con ideas para explorar algunos de estos estilos a través de canciones populares.

Canción	<i>Vivir mi vida</i>
Autor/a	Marc Anthony, 2013. Adaptación de la canción francesa titulada <i>C'est la vie</i> (Khaled, 2012).
Género	Salsa – varios países del Caribe.
Enfoque lingüístico	- Estrillo repetitivo y gramática simple. - Estructuras de futuro perifrástico (voy a). - Verbos de acción frecuentes (reír, bailar, gozar, vivir...).
Enfoque histórico/cultural	- Introducción a la salsa. - Exploración de la idea de «canciones que viajan» (adaptación).
Enfoque musical	- Educación Física / Danza: pasos básicos de salsa + trabajo de pulso y clave con percusión corporal o claves. - Cantar: dificultad fácil-media; estribillo muy accesible.

TECLA PROYECTOS

Canción	<u>Ojalá que llueva café</u> 
Autor/a	Juan Luis Guerra, 1989.
Género	Cumbia, Merengue (República Dominicana).
Enfoque lingüístico	• Ojalá + subjuntivo. • Léxico de campo, alimentos, naturaleza, agricultura. • Metáforas y lenguaje poético.
Enfoque histórico/cultural	• Canción protesta. • Himno no oficial. • Metáfora sobre las malas condiciones de la clase trabajadora rural y la esperanza de mejora.
Enfoque musical	• Cantar: dificultad media. • Bailar: fácil usando el merengue básico con pasos laterales.

Canción	<u>La llorona</u> 
Autor/a	Popular.
Género	Son itsmeño (México).
Enfoque lingüístico	Características propias de la poesía: rima, métrica, vocativos, paralelismos y repetición.
Enfoque histórico/cultural	• Música tradicional oaxaqueña. • Popularmente asociada a la leyenda de La llorona. • Vinculada al Día de Muertos. • Popularizada, entre otras versiones, por la versión de la película Coco, cantada por Angélica Vale y Antonio Solís.
Enfoque musical	• Comparación de versiones. • Explorar cómo los cambios de tempo, los instrumentos y la voz afectan a la expresión de la emoción.

Canción	<u>Lo que le pasó a Hawaii</u> 
Autor/a	Bad Bunny, 2025.
Género	Instrumentación inspirada en la música jíbara (Puerto Rico).
Enfoque lingüístico	Lenguaje reivindicativo, posesivos y léxico relacionado con el territorio y la comunidad.
Enfoque histórico/cultural	Canción protesta. Denuncia la gentrificación y la pérdida de identidad y del control comunitario usando Hawái como advertencia.
Enfoque musical	La variedad de instrumentos de percusión tradicionales de Puerto Rico.

Otras canciones recomendadas en diversas plataformas ELE por su potencial lingüístico, cultural y musical para los niveles A2-B2 de español son:

- *Hasta la raíz* (Natalia Lafourcade, 2015)
- *La Bamba* (Ritchie Valens, 1958)
- *Color Esperanza* (Diego Torres, 2001)
- *A Dios le pido* (Juanes, 2002)
- *La vida es un carnaval* (Celia Cruz, 1998)
- *Guantanamera* (Joseíto Fernández, 1963)
- *Salve rociera* (popular, interpretada por Gente de Gines)
- *Reliquia* (Rosalía, 2025)
- *Me voy* (Julieta Venegas, 2006)
- *Volver* (Estrella Morente, 2006)
- *Me gustas tú* (Manu Chao, 2001)
- *Se fue* (Laura Pausini, 1993)



| Los entusiastas participantes en el taller musical del I.E. Vicente Cañada Blanch.

TECLA PROYECTOS

Música y tecnología digital

El uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) para generar canciones abre nuevas posibilidades. Con un sinfín de aplicaciones y programas, se pueden componer piezas y personalizar las letras según objetivos lingüísticos concretos, facilitando la creación rápida de actividades tanto escritas como orales. Además, es posible generar múltiples versiones de una misma canción, adaptando el ritmo, el estilo o la voz a las necesidades del aula, si damos indicaciones precisas a la herramienta de IA.

Por ejemplo, podemos introducir una indicación como: «Componer una canción en primera persona del presente de indicativo, indicando las partes del cuerpo que duelen, usando una variedad de verbos reflexivos y el verbo tener». Rápidamente tendremos un resultado que podremos revisar y adaptar para ajustarlo a nuestros objetivos de aprendizaje, incluido, si procede, un intento más que aceptable del uso de rima asonante y consonante.

Me duele la cabeza, me quema la piel.

Me duele la espalda, no duermo bien.

Siento frío y calor a la vez.

Tengo fiebre y el pulso al revés.

Me duele el pecho y el corazón.

Me duele la garganta, tengo tos.

Tengo escalofríos, sudo sin razón.

El termómetro marca preocupación.

Estas letras, una vez revisadas, pueden introducirse en un creador de canciones digital con instrucciones sobre el estilo musical. En el sitio [Termómetro Preocupación](#), por ejemplo, se puede escuchar una versión de la letra anterior, compuesta mediante IA con las siguientes indicaciones: voz femenina, ritmo lento y marcado, estilo blues.

Sin embargo, este potencial también invita a una reflexión crítica: ¿qué riesgos presenta la IA? ¿Cómo garantizar un uso ético y pedagógico? Como docentes, es importante minimizar estos riesgos adoptando prácticas responsables, como revisar y adaptar los contenidos generados para asegurar su adecuación cultural y lingüística, evitar sesgos o estereotipos, proteger los datos personales y fomentar un uso transparente de las herramientas.

Cantar para disfrutar, cantar para aprender, cantar para transformar

Usar música en la enseñanza del español no es un añadido lúdico, sino una estrategia profundamente pedagógica y cultural. Cuando el aula se llena de ritmos diversos, voces plurales y relatos auténticos, el sombrero deja de ser un cliché y se convierte en una puerta de entrada al diálogo intercultural. Enseñar español cantando es, en esencia, enseñar a escuchar con atención, a ensayar el idioma sin estrés y a sentir de manera profunda. Y eso, sin duda, es educar.

Referencias

ANTHONY, Marc, 2013. *Vivir mi vida*. En: 3.0. Sony Music Latin.

BRITISH COUNCIL WALES. s. f. *Cerdd laith: Learning language through the expressive arts*. Developed in partnership with the Welsh Government.

BUNNY, Bad, 2025. *Lo que le pasó a Hawaii*. En: *Debí tirar más fotos*. Rimas Entertainment.

CHAO, Manu, 2001. *Me gustas tú*. En: *Próxima estación: Esperanza*. Virgin Records.

CRUZ, Celia, 1998. *La vida es un carnaval*. En: *Mi vida es cantar*. RMM Records.

FERNANDEZ, Joseíto, 1963. *Guantanamera*. Canción tradicional cubana con letra basada en MARTÍ, José, 1891. Versos sencillos.

FRÄNKEL, Paula, 2017. *Aquí también*. Amanuense. ISBN-13: 978-9929633155

GUERRA, Juan Luis, 1989. *Ojalá que llueva café*. En: *Ojalá que llueva café*. Karen Records.

HOPWOOD, Mererid y GLYN, Gareth, 2016. *Tango'r Tengo*. En: *Cerdd laith*. British Council Wales.

JUANES, 2002. *A Dios le pido*. En: *Un día normal*. Surco Records.

KHALED, Cheb, 2012. *C'est la vie*. En: *C'est la vie*. Universal Music France.

LAFOURCADE, Natalia, 2015. *Hasta la raíz*. En: *Hasta la raíz*. Sony Music México; RCA Records.

MIRZA, Gabriela y DA ROSA, Santiago, 2020. *Aquí también*. En: *Cantacuentos en casa* [en línea]. Amanuense.

MORENTE, Estrella, 2006. *Volver*. En: *Volver* (Banda sonora original). Milan Records.

PAUSINI, Laura, 1993. *Se fue*. En: *Laura Pausini*. CGD Records.

ROSALÍA. 2025. *Reliquia*. En: *Lux*. Columbia Records.

ROSEN, Michael. 1997. *We're going on a bear hunt*. Walker Books.

SOSA, M. 1977. *Duerme negrito*. En: *Mercedes Sosa interpreta Atahualpa Yupanqui*. Philips.

TECLA PROYECTOS

TORRES, Diego, 2001. *Color esperanza*. En: *Un mundo diferente*. RCA Records.

VALENS, Richie, 1958. *La Bamba*. En: *Ritchie Valens*. Del-Fi Records.

VENEGAS, Julieta, 2006. *Me voy*. En: *Limón y sal*. Ariola; Sony BMG.

YUPANQUI, Atahualpa, 1969. *Duerme negrito*. En: *Campesino*. Le Chant Du Monde.

Cinco monitos. s. f. Canción tradicional infantil.

Debajo un botón. s. f. Canción tradicional infantil.

El viejo Macdonald. s. f. Canción tradicional infantil.

La Llorona. s. f. Canción tradicional.

Las ruedas del bus. s. f. Canción tradicional infantil.

Salve rociera. s. f. Canción tradicional.

Un elefante se balanceaba. s. f. Canción tradicional infantil.



Todas las imágenes han sido cedidas por la autora.

TECLA PROYECTOS



IRENE CASUSO RUIZ

Irene Casuso es maestra por la Universidad de Cantabria en Educación Primaria, Inglés y Educación Física, y cuenta con un Máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Vitoria. Desde 2014 desarrolla su trayectoria profesional en el exterior. Durante este tiempo ha trabajado en el Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres y ha colaborado con diversos colegios británicos impartiendo clubes de español. Actualmente ejerce su labor docente en el programa ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas), donde enseña español a alumnado de herencia. Su trabajo se centra en el uso y la adaptación de materiales didácticos para la enseñanza del español a alumnado bilingüe.

MATERIALES ALCE: RECURSOS GRATUITOS Y ADAPTABLES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE Y DEL ESPAÑOL DE HERENCIA

Los nuevos materiales de la colección ARCO IRIS, en concreto, los correspondientes a la serie SOL, desarrollados para el programa de Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), ofrecen recursos gratuitos, flexibles y fácilmente adaptables para la enseñanza del español de herencia. Su organización multinivel, la integración de recursos digitales y su enfoque comunicativo los convierten en una herramienta útil también para otros contextos de ELE.

Introducción

Durante el curso 2025-2026 se han incorporado a las aulas de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) los nuevos materiales del nivel A de la serie SOL (A1 y A2), desarrollados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes con la colaboración del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

Hasta ahora, el profesorado del programa ALCE venía utilizando materiales específicos para cada nivel y llevaba tiempo señalando la necesidad de actualizar estos recursos. La incorporación de la nueva serie SOL para el nivel A ha respondido a esa demanda y ha sido recibida favorablemente tanto por el profesorado como por el alumnado.

Uno de los aspectos más destacados de esta colección es la calidad y el carácter motivador de sus contenidos. Los dibujos, textos, juegos y actividades presentan situaciones cercanas y significativas, favoreciendo la participación y la implicación del alumnado. Asimismo, el diseño visual y la organización de las unidades resultan especialmente adecuados para el trabajo en aulas multinivel, una característica habitual en el contexto ALCE.

TECLA PROYECTOS

El alumnado de lengua de herencia presenta unas características lingüísticas específicas que requieren recursos flexibles y adaptables a distintos niveles de competencia. En este contexto, la colección ARCO IRIS permite trabajar de forma integrada la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, así como contenidos culturales y recursos digitales que enriquecen el aprendizaje.

La experiencia en el aula confirma la utilidad de estos materiales, que pueden emplearse no solo en las enseñanzas ALCE, sino también en otros contextos de enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) e incluso del español como lengua extranjera (ELE).

En los siguientes apartados se presenta la estructura de la colección y la organización de sus materiales, con el fin de facilitar su conocimiento y aprovechar las posibilidades que ofrecen para la planificación y el desarrollo de la práctica docente en los contextos de ELE y ELH.

Los materiales pueden descargarse gratuitamente a través de la Librería del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, donde se encuentran disponibles los distintos [cuadernos para los niveles A1 y A2](#).

Organización de los nuevos materiales

Los nuevos recursos del programa ALCE se organizan dentro de la colección ARCO IRIS, una propuesta didáctica estructurada en tres series diferenciadas: serie SOL, serie LUNA y serie ESTRELLA.



| Organización general de la colección ARCO IRIS.

Durante el curso 2025-2026 se ha comenzado a trabajar con la serie SOL, correspondiente al nivel A de la colección. Esta serie se estructura en materiales diferenciados para los niveles A1 y A2. Cada uno de ellos se distribuye en dos cuadernos, correspondientes al primer y al segundo cuatrimestre del curso, organizados en unidades didácticas que permiten una progresión gradual de contenidos y destrezas.

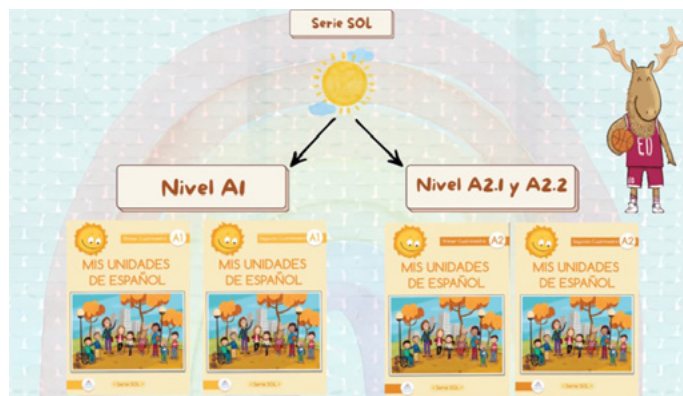
EL PROFESORADO HA VALORADO ESPECIALMENTE LA CLARIDAD CON LA QUE SE PRESENTAN LOS CONTENIDOS Y LA FACILIDAD PARA PLANIFICAR SESIONES DIRIGIDAS A GRUPOS CON DISTINTOS NIVELES DE COMPETENCIA

La nueva colección presenta una imagen visual renovada, atractiva y motivadora. Los personajes, ilustraciones y elementos gráficos acompañan las distintas unidades y contribuyen a crear contextos comunicativos cercanos y significativos para el alumnado.

Esta organización facilita un trabajo secuenciado y adaptado a las necesidades del alumnado de ELH, permitiendo reforzar aprendizajes y ofrecer propuestas ajustadas a distintos ritmos de aprendizaje. Asimismo, la continuidad visual y metodológica entre los distintos cuadernos favorece la familiarización con la dinámica de trabajo y aumenta la autonomía del alumnado dentro del aula.

El profesorado ha valorado especialmente la claridad con la que se presentan los contenidos y la facilidad para planificar sesiones dirigidas a grupos con distintos niveles de competencia. Esta característica resulta especialmente útil en las clases de ELH, donde la diversidad lingüística del alumnado es una realidad habitual.

Para favorecer este tipo de trabajo, los materiales de A1 y A2 comparten una misma secuencia temática y metodológica. Aunque las actividades se adaptan al grado de competencia de cada nivel, mantienen una estructura paralela que permite abordar contenidos similares con diferentes niveles de complejidad, facilitando así la planificación y el desarrollo de las sesiones.



| Actividades paralelas para grupos multinivel.

TECLA PROYECTOS

U1 Actividad 2. Un paseo con Gus (19 pantallas)



| Actividad de la plataforma Aula Internacional.

Aula Internacional como complemento digital de aprendizaje

Las enseñanzas ALCE combinan una sesión presencial semanal de hora y media con otra hora y media de trabajo en línea a través de la plataforma Aula Internacional. Este modelo permite complementar y reforzar los contenidos trabajados en el aula presencial mediante actividades digitales adaptadas a cada nivel.

En el caso de la serie SOL, los contenidos y actividades de Aula Internacional se encuentran coordinados con los libros físicos, de manera que el alumnado puede continuar trabajando las mismas temáticas y destrezas fuera del aula. La plataforma incluye propuestas interactivas, canciones, vídeos, juegos, foros y actividades de refuerzo que favorecen una mayor exposición al español y contribuyen al desarrollo autónomo del alumnado.

La combinación entre el trabajo presencial y los recursos digitales permite ofrecer un aprendizaje más dinámico y motivador, así como ampliar la exposición del alumnado de herencia a la lengua.

Trabajo integrado de destrezas

En las enseñanzas ALCE se trabajan de forma integrada la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita, ya que posteriormente el alumnado será evaluado en estas destrezas en las correspondientes pruebas finales de nivel. En este sentido, la serie SOL ofrece actividades variadas y adaptadas al alumnado de ELH.

La comprensión oral se trabaja a través de canciones, audiciones y actividades de escucha relacionadas con los contenidos de cada unidad. La comprensión escrita incluye relatos, poemas, diálogos o cómics que acercan al alumnado a diferentes tipos de texto.

La expresión oral ocupa también un lugar importante dentro de la serie. Mediante imágenes, viñetas y situaciones comunicativas, el alumnado describe, interpreta y narra lo que ocurre a través de actividades similares a las que posteriormente encontrará en las pruebas finales de nivel del programa.

Por su parte, la expresión escrita se desarrolla mediante propuestas variadas que permiten ampliar vocabulario, incorporar nuevas expresiones y realizar pequeñas producciones escritas, muchas de ellas guiadas.

Además del trabajo de destrezas, los materiales incluyen apartados específicos de gramática, como «La hora de Toni», donde se presentan contenidos lingüísticos de forma clara y contextualizada.

Asimismo, cada unidad incluye juegos y propuestas de manualidades para realizar en clase, lo que aporta un componente lúdico y motivador muy valorado tanto por el alumnado como por el profesorado.

Otro aspecto especialmente importante en las aulas ALCE es el componente cultural. Los libros incorporan actividades relacionadas con costumbres, tradiciones y lugares de España, favoreciendo así el vínculo del alumnado con la lengua y la cultura españolas.

LOS LIBROS INCORPORAN ACTIVIDADES RELACIONADAS CON COSTUMBRES, TRADICIONES Y LUGARES DE ESPAÑA, FAVORECIENDO ASÍ EL VÍNCULO DEL ALUMNADO CON LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS

TECLA PROYECTOS



Realiza un portatápices con forma de animal.

Necesitas:

- 1- Botella de plástico
- 2- Cartulina
- 3- Tijeras
- 4- Pegamento
- 5- Rotuladores
- 6- Pinturas y pinceles

Instrucciones:



| Propuestas lúdicas y manualidades incluidas en la serie SOL.

Evaluación

Los materiales de la serie SOL incorporan apartados de autoevaluación al final de las unidades, donde el alumnado puede valorar de forma visual y sencilla los contenidos y destrezas trabajados. A través de frases cortas, imágenes e indicadores adaptados a su edad, los alumnos y alumnas identifican aquello que ya son capaces de realizar, favoreciendo así la reflexión sobre el propio aprendizaje y una mayor autonomía dentro del aula.

Estas propuestas permiten además al profesorado obtener una visión general del progreso de su alumnado y detectar con mayor facilidad aquellos contenidos que necesitan refuerzo.

A TRAVÉS DE FRASES CORTAS, IMÁGENES E INDICADORES ADAPTADOS A SU EDAD, LOS ALUMNOS Y ALUMNAS IDENTIFICAN AQUELLO QUE YA SON CAPACES DE REALIZAR, FAVORECIENDO ASÍ LA REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO APRENDIZAJE Y UNA MAYOR AUTONOMÍA DENTRO DEL AULA

TECLA PROYECTOS



| Apartados de autoevaluación del alumnado en la serie SOL.



| Actividades de comprensión oral y propuestas lúdicas de la serie SOL.

TECLA PROYECTOS

Experiencia en el aula

La incorporación de los nuevos materiales de la serie SOL ha supuesto una experiencia muy positiva durante este curso 2025-2026 en las aulas ALCE. Su organización clara, la variedad de actividades, el trabajo integrado de destrezas y la coordinación con Aula Internacional permiten ofrecer propuestas más dinámicas, motivadoras y adaptadas al alumnado de ELH.

La experiencia en el aula demuestra que estos materiales facilitan especialmente el trabajo en grupos multinivel y favorecen una mayor participación e implicación del alumnado. Asimismo, los componentes culturales, lúdicos y visuales contribuyen a crear un aprendizaje más cercano y significativo.

La colección ARCO IRIS se ha convertido así en una herramienta muy útil dentro de nuestras clases, aportando recursos atractivos, enriquecedores, flexibles y fácilmente adaptables tanto al contexto ALCE como a otros entornos de enseñanza de ELE y del español de herencia.

Esperamos que esta colección anime a otros docentes, especialmente a quienes trabajan en las escuelas suplementarias de español en el Reino Unido, a explorar unos materiales gratuitos que pueden incorporarse con facilidad a su práctica docente.

**LA EXPERIENCIA EN EL AULA
DEMUESTRA QUE ESTOS MATERIALES
FACILITAN ESPECIALMENTE EL
TRABAJO EN GRUPOS MULTINIVEL
Y FAVORECEN UNA MAYOR
PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DEL
ALUMNADO**

TECLA PROYECTOS



SONRÍE IN SPANISH, ANA SÁNCHEZ Y MARÍA QUEROL

Ana Sánchez y María Querol fundaron en 2018 el proyecto Sonríe in Spanish con el objetivo de crear y compartir materiales para la enseñanza de idiomas. Ambas son profesoras de español en el Reino Unido, donde además desempeñan distintos cargos de responsabilidad dentro de sus centros educativos. A través de sus redes sociales y su tienda en TES, donde cuentan con más de 680.000 descargas a nivel mundial, han compartido más de 400 recursos educativos. En 2022 recibieron el prestigioso premio TES al Recurso del Año, uno de los reconocimientos más destacados del ámbito educativo en el Reino Unido.

IDEAS PRÁCTICAS Y MATERIALES PARA PREPARAR EL NUEVO GCSE

UNA PROPUESTA PARA LAS CLASES DE ELE Y ELH

El nuevo GCSE de español (2024) ha traído consigo algunos cambios significativos en las diferentes destrezas evaluadas y, en 2026, el alumnado se enfrenta por primera vez a este nuevo formato de examen. Como docentes, entendemos que estos cambios implican revisar programaciones, adaptar la planificación, modificar recursos y replantear dinámicas de aula, algo que requiere un tiempo del que no siempre disponemos. Por ello, en este artículo queremos compartir una selección de propuestas prácticas, actividades y recursos que puedan resultar útiles, fáciles de aplicar y que, al mismo tiempo, ayuden a ahorrar tiempo en la preparación de estas nuevas destrezas.

Recientemente tuvimos la oportunidad de impartir una ponencia centrada precisamente en los cambios introducidos en el nuevo GCSE y en ideas prácticas para trabajarlos en el aula. A raíz de ello, queremos compartir algunas de las actividades que mejor han funcionado con nuestro alumnado y que creemos que pueden resultar útiles a otros docentes que están preparando este examen. Muchos de los recursos mencionados forman parte de materiales que hemos ido elaborando y adaptando en nuestras clases y que compartimos a través de nuestra página de TES [Sonríe in Spanish](#).

¿Qué ha cambiado en el nuevo GCSE?

El nuevo GCSE de español introduce varios cambios, entre los que destacan la incorporación de la lectura en voz alta (*read aloud*) y del dictado en la comprensión auditiva. Asimismo, se actualizan tanto las tareas de descripción de imágenes, con una estructura más clara, como la conversación, que pasa a priorizar la espontaneidad.

A continuación, explicamos algunas ideas, actividades y juegos para el aula que permiten trabajar estas destrezas de forma más práctica, dinámica y adaptada a las exigencias del nuevo GCSE.

TECLA PROYECTOS

I. Ideas para trabajar la lectura en voz alta

Una de las principales novedades es la incorporación del *read aloud* dentro del examen oral. El alumnado debe leer un breve texto en español demostrando una pronunciación clara y una buena correspondencia entre sonido y grafía. Aunque la lectura en voz alta siempre ha sido una destreza importante en el aula, ahora pasa a formar parte explícita de la evaluación, por lo que resulta esencial practicarla en clase con frecuencia.

Chatty cards

Una actividad que ha funcionado especialmente bien en nuestras clases son las *chatty cards*. El alumnado trabaja en parejas: mientras una de las personas mira la pantalla y lee en voz alta el texto que aparece en ella, la otra se sienta de espaldas y debe completar una tarea de comprensión auditiva como rellenar huecos, responder a preguntas de verdadero o falso o elegir entre varias opciones. Después intercambian los roles para que ambas personas practiquen tanto la lectura como la escucha. Nos gusta especialmente porque es una actividad muy versátil y fácil de adaptar; además de permitir trabajar varias destrezas al mismo tiempo. También puede hacerse con tarjetas impresas para evitar el uso de pantallas.

[Carrera de lectura!]
Take turns reading your text aloud, choosing the correct option. Your partner will have an answer card and will give you a thumbs up to continue or a thumbs down to start again from the start. How fast can you complete it?

Chatty cards 1

Candidate A

Mi/Mis tío se llama Luis y es muy simpático. Luis tiene un hijo. Su/Sus hijo es mi primo y tiene doce años. Mi primo y yo nos llevamos bien con nuestro/nuestra abuelo. ¿Cómo es tu familia? ¿Cómo se llama tu/mi madre?

Candidate B

¡Hola! Me llamo Teresa y mi/mis familia es muy grande. Tengo cuatro hermanos. Mis/mi hermanos mayores son gemelos. ¡Son idénticos! Mi hermano menor está casado. Su/sus mujer se llama Marta.

[Carrera de lectura! ANSWERS]
Take turns reading your text aloud, choosing the correct option. Your partner will have an answer card and will give you a thumbs up to continue or a thumbs down to start again from the start. How fast can you complete it?

Chatty cards 1

Candidate A

Mi tío se llama Luis y es muy simpático. Luis tiene un hijo. Su hijo es mi primo y tiene doce años. Mi primo y yo nos llevamos bien con nuestro abuelo. ¿Cómo es tu familia? ¿Cómo se llama tu madre?

Candidate B

¡Hola! Me llamo Teresa y mi familia es muy grande. Tengo cuatro hermanos. Mis hermanos mayores son gemelos. ¡Son idénticos! Mi hermano menor está casado. Su mujer se llama Marta.

In pairs, each student receives a card to read and another card with gaps to fill in. While one student reads their card, their partner listens and fills in the gaps with the missing words, and then they swap roles.

Chatty cards 1

Candidate A

Acabo de regresar de unas vacaciones increíbles. Nos alojamos en un apartamento. Era pequeño pero agradable. Tenía tres habitaciones y ascensor. Aunque no había piscina, lo bueno es que estaba cerca de la playa. Por las noches, íbamos al centro, donde las calles estaban llenas de turistas.

Candidate B

Siempre nos quedábamos en un hotel muy tranquilo. Las habitaciones eran muy espaciosas. Era caro pero un poco decepcionante. No tenía ventanas ni jardín. Lo bueno es que estaba limpio y el wifi era gratuito. Además, el desayuno tenía muchas opciones y estaba delicioso.

In pairs, each student receives a card to read and another card with gaps to fill in. While one student reads their card, their partner listens and fills in the gaps with the missing words, and then they swap roles.

Chatty cards 1

To be filled in by Candidate A

Siempre nos quedábamos en un a. _____ muy tranquilo. Las b. _____ eran muy espaciosas. Era c. _____ pero un poco decepcionante. No d. _____ ventanas ni jardín. Lo bueno es que estaba limpio y el wifi era e. _____. Además, el f. _____ tenía muchas opciones y estaba delicioso.

To be filled in by Candidate B

Acabo de regresar de unas vacaciones a. _____. Nos b. _____ en un apartamento. Era pequeño pero c. _____. Tenía tres habitaciones y d. _____. Aunque no había e. _____, lo bueno es que estaba cerca de la playa. Por las noches, íbamos al centro, donde las f. _____ estaban llenas de turistas.

Read aloud task - ¿Verdadero o falso?
Candidate A reads their text out loud whilst candidate B decides if their statements (1-4) are true. Then swap turns.

Chatty cards 1

Candidate A Text:

Me llevo muy bien con mi madre, aunque a veces nos peleamos. Sin embargo, me llevo muy mal con mi padre porque no me hace reír. ¡Es demasiado severo!

Statements - true or false:

a. They live with their parents. **F**
b. Her grandmother supports them. **T**
c. They have fun with their brother. **F**

Candidate B Statements - true or false:

a. They get along with their mum. **T**
b. They never fight. **F**
c. Their dad makes them laugh. **F**

Text:

Vivo con mi abuela y mi hermano. Mi abuela me ayuda y me ayuda en todo. Sin embargo, mi hermano y yo nos llevamos como el perro y el gato. No me divierto con él porque nos peleamos.

Read aloud task - ¿Verdadero o falso?
Candidate A reads their text out loud whilst candidate B decides if their statements (1-4) are true. Then swap turns.

Chatty cards 1

Candidate A Text:

Me llevo muy bien con mi madre, aunque a veces nos peleamos. Sin embargo, me llevo muy mal con mi padre porque no me hace reír. ¡Es demasiado severo!

Statements - true or false:

a. They live with their parents. **F**
b. Her grandmother supports them. **T**
c. They have fun with their brother. **F**

Candidate B Statements - true or false:

a. They get along with their mum. **T**
b. They never fight. **F**
c. Their dad makes them laugh. **F**

Text:

Vivo con mi abuela y mi hermano. Mi abuela me ayuda y me ayuda en todo. Sin embargo, mi hermano y yo nos llevamos como el perro y el gato. No me divierto con él porque nos peleamos.

TECLA PROYECTOS

Bingo

Otra actividad sencilla pero muy efectiva es el bingo. En la pantalla se proyecta una lista de frases numeradas y cada persona prepara un cartón de bingo o recibe uno ya preparado, seleccionando algunos de los números que aparecen. Por ejemplo, si hay diez frases en la pantalla, puede elegir seis números diferentes y escribirlos en su cartón.

El alumnado trabaja en grupos pequeños y una de las personas del grupo actúa como lectora. Su función consiste en leer en voz alta, de forma aleatoria, algunas de las frases proyectadas en la pantalla, pero sin decir el número correspondiente. El resto debe escuchar atentamente, identificar qué frase se ha leído y buscar el número asociado en su cartón para poder tacharlo. La primera persona que consiga completar todos sus números canta «¡Bingo!». Se pueden jugar varias rondas para que, en cada una de ellas, una persona diferente asuma el papel de lectora.

Aunque se trata de una dinámica muy sencilla, resulta muy útil para trabajar la lectura en voz alta y la comprensión auditiva de forma natural y motivadora. Además, permite centrarse fácilmente en aspectos fonológicos concretos, como la discriminación entre sonidos similares, patrones ortográficos específicos o la correspondencia entre sonido y grafía. También puede adaptarse para reforzar vocabulario temático o estructuras gramaticales determinadas.

Léelo y dibújalo

Una persona recibe un texto que los demás no pueden ver y debe leerlo en voz alta intentando pronunciar de forma clara y precisa. Mientras escuchan, el resto del grupo debe dibujar lo que entiende únicamente a partir de la información oral que recibe.

Una vez terminado, el alumnado compara los dibujos con el texto original, lo que suele generar situaciones muy divertidas y conversaciones espontáneas sobre detalles que se han entendido o malinterpretado durante la actividad. Después, pueden intercambiar los roles para que todos tengan la oportunidad de practicar la lectura en voz alta y la comprensión auditiva. También puede ser el profesor quien lea el texto para modelar la pronunciación correcta.

Se trata de una actividad muy fácil de preparar y muy adaptable a diferentes niveles modificando la complejidad del texto. Además de trabajar la pronunciación y la comprensión auditiva, permite reutilizar vocabulario útil para la descripción de fotos.

Mentira

Un juego que suele generar mucha participación es «¡Mentira!». El alumnado juega en grupos pequeños y cada grupo recibe varias tarjetas. La mayoría contienen frases relacionadas con un tema concreto, por ejemplo, el instituto, las vacaciones o la tecnología, pero algunas tarjetas únicamente tienen escrita la palabra «mentira». El alumnado no puede mostrar sus cartas a las demás personas del grupo.

Por turnos, cada persona debe leer en voz alta una de sus tarjetas y colocarla boca abajo en el centro de la mesa. Si la tarjeta contiene una frase, simplemente debe leerla. Sin embargo, si la tarjeta dice «mentira», tiene que inventar y decir una frase relacionada con el tema que se esté trabajando para intentar convencer al resto del grupo de que realmente estaba leyendo una tarjeta normal. Por ejemplo, si el tema es el instituto, podría decir algo como: «Me gusta el arte porque soy creativo».

Mientras escuchan, las demás personas del grupo intentan decidir si la frase es verdadera o si se ha improvisado. Si alguien sospecha que la frase era inventada, puede interrumpir y gritar «¡Mentira!». En ese momento, la persona acusada debe enseñar la tarjeta. Si realmente ponía «mentira», tendrá que quedarse con todas las cartas acumuladas en el centro de la mesa. Pero si la tarjeta contenía una frase real, será la persona que le acusó incorrectamente quien se lleve todas las cartas.

El objetivo del juego es quedarse sin cartas antes que las demás personas del grupo. Además de ser una actividad muy divertida y competitiva, obliga al alumnado a recuperar estructuras y vocabulario de memoria para improvisar frases convincentes, lo que ayuda enormemente a desarrollar fluidez y naturalidad al expresarse.

2. Ideas para trabajar la descripción de la foto

La descripción de la foto también presenta cambios. Mientras que en el GCSE anterior no existían pautas tan concretas, ahora el examen indica claramente que el alumnado debe hablar sobre las personas que aparecen, lo que hacen y dónde están (*people, action y location*). Sin embargo, aunque estas tres áreas sirven como guía, sigue siendo importante que el alumnado ofrezca respuestas detalladas y desarrolle sus ideas para acceder a la puntuación más alta.

¿Qué foto encaja?

El alumnado recibe dos imágenes relacionadas con el mismo tema junto con varias frases y debe decidir qué frase corresponde a cada imagen. Como las fotografías son similares, no pueden limitarse a adivinar, sino que necesitan observar cuidadosamente y comprender el significado exacto de cada descripción.

Read the sentences and match them with the correct photo that they describe.

- ☐ a. En la foto hay tres personas.
- ☐ b. Es una familia diversa y numerosa.
- ☐ c. Están preparando la comida.
- ☐ d. Puedo ver una madre, un padre y su hijo.
- ☐ e. En la foto hay mucha gente.
- ☐ f. Están en el salón de su casa.
- ☐ g. Es una familia pequeña.
- ☐ h. Puedo ver dos abuelos, los padres y sus tres hijos.
- ☐ i. Están usando el móvil.
- ☐ j. Están en la cocina de su casa.
- ☐ k. Creo que hay tres generaciones diferentes.
- ☐ l. Diría que están viendo vídeos o fotos.

El desafío Write a sentence in Spanish describing your family.

Which pic fits? 5



| Ejemplo de ficha de la actividad «¿Qué foto encaja?».

TECLA PROYECTOS

La imagen presenta una actividad titulada *Which pic fits?*, en la que se deben relacionar frases en español sobre familias con una de dos fotografías: una muestra a tres personas en un salón y la otra a un grupo numeroso en una cocina. Las oraciones describen aspectos como el número de personas, el lugar donde están y lo que hacen. Al final se propone escribir una frase propia describiendo la familia del estudiante.

Carrera de descripciones

En esta actividad se proyecta una imagen en la pantalla y el alumnado trabaja por turnos, individualmente o en equipos. Cada participante debe decir o escribir una frase distinta para describir lo que ve en la imagen. El juego continúa de forma encadenada: cada intervención debe aportar información nueva, sin repetir ideas ya mencionadas. El objetivo es mantener la descripción activa el mayor tiempo posible hasta que una persona o un equipo no sea capaz de añadir una frase diferente.

Para hacerlo más competitivo, se puede asociar el juego a una palabra clave, por ejemplo «pierde» o «foto». En la pizarra se escribe la palabra en vertical y al lado de cada letra se deja un espacio para marcar puntos negativos. Cada vez que una persona o un equipo se queda sin ideas, pierde esa ronda, se marca una casilla junto a una de las letras y se pasa a describir una foto diferente. El grupo que marque todas las casillas —es decir, el que haya ido quedándose sin ideas más veces— es el que pierde el juego.

Esta dinámica ayuda al alumnado a ampliar vocabulario, ir más allá de las descripciones básicas y desarrollar una mayor agilidad para producir frases más variadas y detalladas en español.

Description race 6

Describe the photo. The person or team to first run out of gets a tick under a letter from the word 'pierde'. Move to the next picture when this happens, the first person/team to tick all letters loses.

	1	2
P		
I		
E		
R		
D		
E		



Description race 6

Describe the photo. The person or team to first run out of gets a tick under a letter from the word 'pierde'. Move to the next picture when this happens, the first person/team to tick all letters loses.

	1	2
P		
I		
E		
R		
D		
E		



| Ejemplo de fichas de la actividad «Carrera de descripciones».

3. Idea para fomentar la espontaneidad en la conversación

La conversación que sigue a la descripción de la foto busca ahora una interacción mucho más espontánea y menos dependiente de respuestas memorizadas. Este cambio supone un reto para una parte del alumnado, acostumbrado a preparar respuestas de memoria, por lo que es fundamental crear en clase oportunidades frecuentes para hablar con más soltura.

El parlanchín

Actividades como «El parlanchín» resultan muy eficaces para ganar fluidez. Cada estudiante toma una tarjeta al azar con dos posibles temas (por ejemplo, el uniforme o las actividades extraescolares dentro del tema «Mis estudios») y debe elegir uno de ellos para hablar durante un tiempo determinado sin dejar de hablar ni desviarse del tema. La actividad puede hacerse con tarjetas impresas o utilizando una presentación digital (disponible en nuestra página en TES) y se adapta fácilmente a diferentes niveles simplemente modificando el tiempo disponible.

Lo interesante es que, a medida que se repiten los temas en distintas rondas, el alumnado empieza a incorporar expresiones y estrategias que escucha de las demás personas. Poco a poco gana soltura, pierde el miedo a equivocarse y adquiere confianza para reaccionar de manera más natural durante la conversación.

4. Ideas para preparar el dictado

Otra de las novedades es la incorporación del dictado dentro a la prueba de comprensión auditiva (*listening*). El alumnado escucha palabras o frases y debe transcribirlas correctamente en español. Esto implica trabajar de manera más explícita la relación entre sonido y grafía y el procesamiento fonológico desde las etapas tempranas del aprendizaje.

Bingo de conjugaciones

Esta actividad consiste en adaptar el clásico juego del bingo para practicar el dictado y las conjugaciones verbales de una manera dinámica. El profesorado prepara una lista de formas verbales en inglés relacionadas con el tiempo verbal que se está trabajando (por ejemplo, pretérito indefinido: *she ate, I studied, they went, she wrote*). A partir de esa lista, el alumnado crea su propio cartón o cuadrícula, escribiendo diferentes formas verbales en inglés en las casillas.

Durante la actividad, el profesorado dice en voz alta las formas verbales conjugadas en español y el alumnado debe identificar la equivalencia correcta, escribirla adecuadamente en español y tacharla en su cuadrícula. Por ejemplo, si en el cartón aparece *I studied* y el profesor dice «estudié», el estudiante debe reconocer la relación entre ambas formas y marcarla.

TECLA PROYECTOS

Más allá del componente lúdico, esta dinámica tiene un gran valor didáctico porque obliga al alumnado a procesar activamente la información gramatical y a prestar atención a los detalles morfológicos de las formas verbales. No se trata únicamente de reconocer significados, sino también de diferenciar formas verbales muy similares desde el punto de vista oral y escrito. Esto resulta especialmente útil para trabajar contrastes importantes en español, como «estudio» frente a «estudió», donde una simple tilde cambia completamente el tiempo verbal y la persona gramatical.

Dictados temáticos

Los dictados temáticos se han convertido en una herramienta muy útil para familiarizar al alumnado con el formato del nuevo examen. Hemos creado materiales centrados en distintos temas que se trabajan en el GCSE así como en celebraciones o periodos concretos en el calendario, como la Navidad, utilizando el formato del examen y el vocabulario del temario. Esto ayuda a que el alumnado se acostumbre poco a poco a las exigencias del nuevo formato.

Conclusión

Aunque los cambios del nuevo GCSE pueden parecer exigentes en un principio, también representan una oportunidad fantástica para fomentar un aprendizaje más comunicativo, espontáneo y auténtico. Muchas de estas actividades no solo preparan al alumnado para el examen, sino que también ayudan a desarrollar destrezas lingüísticas aplicables a situaciones reales y a reforzar considerablemente su confianza en el uso del español.

A lo largo de estos últimos dos años, hemos comprobado que el alumnado responde muy positivamente cuando las actividades priorizan la interacción, el juego, la espontaneidad y la comunicación real.

Seguimos creando y compartiendo ideas, actividades y materiales a través de nuestras redes sociales, [Instagram](#) y [X](#), @sonrieinspanish, y de nuestra página en TES [Sonríe in Spanish](#), donde disfrutamos muchísimo intercambiando experiencias con otros docentes y viendo cómo utilizan los recursos en sus propias aulas.

Queremos agradecer a la Consejería de Educación y a la Junta de Castilla y León por invitarnos a participar en un evento tan bien organizado e inspirador. Fue un verdadero placer poder compartir ideas y reflexiones con tanto profesorado apasionado por la enseñanza del español. Salimos del taller cargados de ideas, inspiración y muchísima ilusión después de comprobar, una vez más, el enorme trabajo y entusiasmo que existe dentro de la comunidad educativa en Reino Unido.

Finalmente, también queremos dar las gracias especialmente a todas las personas que asistieron a nuestras ponencias por su participación, sus aportaciones y el ambiente tan cercano y positivo que se creó durante toda la jornada. Fue uno de esos días que nos recuerdan por qué disfrutamos tanto creando y compartiendo recursos y colaborando con el profesorado. Esperamos volver a coincidir muy pronto en futuros eventos y seguir aprendiendo y compartiendo experiencias.

Choose one verb from each infinitive to fill in your bingo grid. As you listen, write down the one you hear if it matches your choice.

Bingo de conjugaciones 9

Estudiar (to study) I studied You studied (S)he studied We studied You (pl.) studied They studied	Hablar (to speak) I spoke You spoke (S)he spoke We spoke You (pl.) spoke They spoke	Salir (to go out) I went out You went out (S)he went out We went out You (pl.) went out They went out
Leer (to read) I read (preterite) You read (preterite) (S)he read (pret.) We read (preterite) You (pl.) read (pret.) They read (preterite)	Escribir (to write) I wrote You wrote (S)he wrote We wrote You (pl.) wrote They wrote	Comer (to eat) I ate You ate (S)he ate We ate You (pl.) ate They ate

BINGO	
You studied <i>Estudiaste</i>	She spoke <i>Habló</i>
They went out <i>Salieron</i>	I read <i>Leí</i>
You pl. wrote <i>Escribisteis</i>	We ate <i>Comimos</i>



| Ejemplo de ficha de la actividad «Bingo de conjugaciones».

Escucha, elige y escribe

El alumnado recibe frases con huecos mientras en la pantalla aparecen diferentes opciones posibles. A medida que escucha las frases leídas en voz alta, deben seleccionar la opción correcta y completar los espacios. En ocasiones también utilizamos variantes más complejas en las que el alumnado tiene que reconstruir frases completas o reorganizar palabras mientras escucha.

Se pueden seleccionar palabras fonológica y ortográficamente similares, como como «pero» y «perro» o «mano» y «mono» para trabajar la conciencia fonológica y añadir cierta dificultad.

Escucha, elige y escribe 10

Listen and select the correct word to fill in the gap. If you can, challenge yourself by completing the task without looking at the word list!

1. Para el desayuno, me gusta comer
2. Una comida típica son las empanadas.
3. El ceviche es el plato peruano más
4. Está hecho con
5. Me gustaría probar un típico de México.
6. Cuando era pequeño me gustaba comer
7. Mi toma café.
8. Para mejorar mi beberé más agua.
9. ¿A qué hora?
10. Tengo una dieta sana porque soy



| Ejemplo de ficha de la actividad «Escucha, elige y escribe».



Todos los materiales han sido creados por las autoras, quienes han autorizado su cesión, y se encuentran disponibles en el sitio web [Sonríe in Spanish](#).

TECLA PROYECTOS



SONRÍE IN SPANISH, ANA SÁNCHEZ Y MARÍA QUEROL

Ana Sánchez y María Querol fundaron en 2018 el proyecto Sonríe in Spanish con el objetivo de crear y compartir materiales para la enseñanza de idiomas. Ambas son profesoras de español en el Reino Unido, donde además desempeñan distintos cargos de responsabilidad dentro de sus centros educativos. A través de sus redes sociales y su tienda en TES, donde cuentan con más de 680.000 descargas a nivel mundial, han compartido más de 400 recursos educativos. En 2022 recibieron el prestigioso premio TES al Recurso del Año, uno de los reconocimientos más destacados del ámbito educativo en el Reino Unido.

CÓMO TRABAJAR LAS OBRAS LITERARIAS Y PERFECCIONAR LOS ENSAYOS DE A LEVEL:

UN ENFOQUE PRÁCTICO DESDE *LA CASA DE BERNARDA ALBA*

En las clases de A Level de español, uno de los mayores retos no es únicamente que el alumnado comprenda una obra literaria o una película, sino que sea capaz de analizarla y plasmar su análisis en un ensayo académico claro, estructurado y convincente. Con frecuencia encontramos estudiantes que conocen bien la trama, pero no saben responder directamente a la pregunta del examen, desarrollar sus ideas con profundidad o integrar citas de manera eficaz. En otros casos, escriben mucho, pero con poco análisis, o tienen dificultades para organizar sus argumentos y expresarse con precisión en español.

Aunque cada organismo examinador (*exam board*) —AQA, Edexcel, Eduqas u OCR— tiene sus propios criterios de evaluación y matices específicos, todos coinciden en varios aspectos fundamentales: el alumnado debe responder de manera relevante y directa a la pregunta planteada, desarrollar un análisis respaldado por evidencia concreta, como citas o referencias específicas a la obra, y organizar sus ideas de forma coherente mediante una introducción clara, un desarrollo estructurado y una conclusión eficaz, sin añadir ideas nuevas al final. Además, se espera un uso amplio y preciso del lenguaje, con variedad de estructuras y un vocabulario adecuado al registro académico. Tener presentes estos criterios desde el inicio del curso nos ayuda a orientar todas las actividades hacia las destrezas que el alumnado realmente necesitará en el examen.

TECLA PROYECTOS

En este contexto, diseñamos el taller «Cómo escribir y perfeccionar ensayos de A Level: estructura, análisis y técnicas de examen», cuyo objetivo era compartir estrategias prácticas para acompañar al alumnado, paso a paso, desde el primer contacto con una obra, hasta la redacción de ensayos más analíticos y de calidad. Aunque utilizamos *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, como principal referencia por ser una de las obras más trabajadas a nivel nacional, muchas de las ideas y recursos que presentamos pueden aplicarse fácilmente a otras obras literarias o películas del currículo de A Level.

Conviene hacer una aclaración terminológica antes de exponer nuestra propuesta. En este artículo empleamos el término «ensayo» para referirnos a las tareas de producción escrita que forman parte de A Level. Aunque en español «ensayo» puede tener un significado más específico, mantenemos esta denominación por ser la utilizada habitualmente en el contexto educativo británico para este tipo de tarea.

Primer paso: entender bien la obra

Antes de trabajar la redacción del ensayo, consideramos fundamental construir una comprensión sólida de la obra. El análisis no puede surgir si el alumnado no entiende el texto y el mundo en el que se desarrolla. Por ello, dedicamos tiempo al autor y al contexto histórico y social.

En el caso de Lorca y *La casa de Bernarda Alba*, esto implica trabajar la Andalucía rural de principios del siglo XX, la sociedad patriarcal, el peso del honor y del qué dirán, la importancia de la religión y las desigualdades sociales presentes en la obra. Lo haremos a través de materiales variados y accesibles para el alumnado: fichas sobre el autor y de comprensión lectora (disponibles en nuestra página en TES [Sonrie in Spanish](#)), documentales, biografías breves, noticias, redes sociales dedicadas al autor e incluso referencias culturales más cercanas al alumnado, como episodios de *El Ministerio del Tiempo*. También recomendamos encarecidamente usar las guías de Hodder Education (*Modern Languages Study Guides*), especialmente útiles para contextualizar las obras y películas y trabajar temas, personajes y símbolos de forma clara y estructurada. Otro recurso para conocer mejor a Lorca es el libro *Pequeña historia de García Lorca*, con ilustraciones de Pilar Bayés. Se trata de una introducción visual y accesible a la vida y obra del autor que ayuda a acercarlo al alumnado.

Durante la lectura o el visionado, fomentamos una actitud activa. No buscamos únicamente que el alumnado entienda «qué pasa», sino que empiece a preguntarse por qué ocurre y qué quiere transmitir quien ha creado la obra. Las actividades de comprensión se combinan con momentos de reflexión y debate. Poco a poco, el alumnado comienza a interpretar la obra y a relacionar escenas concretas con temas más amplios, algo esencial para poder redactar buenos ensayos más adelante.

Segundo paso: los personajes

El análisis de los personajes es uno de los aspectos centrales de nuestro trabajo en clase. En lugar de limitarnos a memorizar quiénes son, intentamos que el alumnado comprenda qué representan y qué función cumplen dentro de la obra. Nos centramos en entender su descripción física, su personalidad, el rol que desempeñan en la obra o película, las relaciones con otros personajes y las citas principales asociadas a cada uno, así como otros aspectos relevantes para comprender mejor su evolución y significado.

Para ello utilizamos perfiles de personajes que se van completando progresivamente a medida que avanzamos en el análisis. Este tipo de conexiones ayuda al alumnado a pasar del resumen al análisis, ya que le permite relacionar personajes con conceptos abstractos y temas principales.

En clase utilizamos estos perfiles para entender bien a cada personaje y su relación con los demás. Están disponibles de forma gratuita en TES tanto para *La casa de Bernarda Alba* como para *El laberinto del fauno*.

Perfiles de personajes - *La casa de Bernarda Alba*.

Además de los perfiles, también utilizamos actividades más dinámicas para consolidar el conocimiento de los personajes y fomentar la expresión oral y escrita. Una de las actividades que mejor resultados ofrece es el juego de «¿Quién es quién?», especialmente útil para repasar descripciones, relaciones y rasgos de personalidad de una manera más comunicativa y participativa. A través de preguntas y pistas, el alumnado debe identificar a los personajes utilizando vocabulario relacionado con la apariencia, el carácter, las emociones, las citas o su papel dentro de la obra. Es una actividad sencilla pero muy eficaz para reforzar la memoria, desarrollar la fluidez y ayudar a que el alumnado hable sobre la obra con más naturalidad.

TECLA PROYECTOS

A continuación, incluimos un ejemplo de un «¿Quién es quién?» que utilizamos para trabajar los personajes de la película *Volver*. También están disponibles versiones similares para *El laberinto del fauno* y *La casa de Bernarda Alba* en TES.



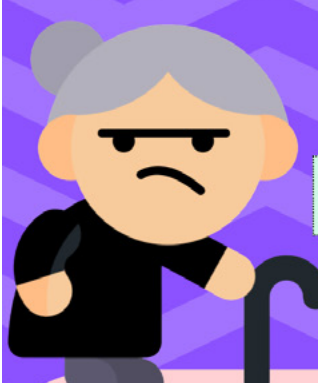
| ¿Quién es quién? - *Volver*.

Tercer paso: el trabajo por secciones con un enfoque más analítico

Una vez entendidos el contexto, la obra y los personajes, pasamos a trabajar las relaciones entre personajes y los temas principales de la obra. En el caso de *La casa de Bernarda Alba*, analizamos, por ejemplo, cómo la presión social condiciona las decisiones de Bernarda o por qué Pepe el Romano decide casarse con Angustias en lugar de con Adela. Las relaciones entre Bernarda y Adela, Adela y Martirio o Bernarda y la Poncia ofrecen excelentes oportunidades para hablar de autoridad, frustración, deseo, rivalidad o desigualdad.

Del mismo modo, los símbolos adquieren un papel fundamental en el análisis. Elementos como el bastón, el calor, la casa, el agua o el caballo garañón permiten al alumnado comprender que Lorca comunica a menudo ideas de forma indirecta y simbólica. Trabajar estos símbolos suele marcar una gran diferencia entre un ensayo descriptivo y uno verdaderamente analítico.

¿A favor o en contra?



Bernarda es una mala madre.

- Esta interpretación resulta convincente porque...: This interpretation is convincing because...
- El argumento presentado es válido debido a ...: The argument presented is valid due to...
- La postura del autor refleja claramente...: The author's stance clearly reflects...
- La evidencia textual respalda la idea de que...: The textual evidence supports the idea that...
- El comportamiento del personaje confirma que...: The character's behaviour confirms that...
- Esto demuestra claramente que...: This clearly demonstrates that...

- Esta interpretación resulta convincente porque... : This interpretation is convincing because...
- El argumento presentado es válido debido a... : The argument presented is valid due to...
- La postura del autor refleja claramente... : The author's stance clearly reflects...
- Esta perspectiva pone de relieve... : This perspective highlights...
- La evidencia textual respalda la idea de que... : The textual evidence supports the idea that...
- El comportamiento del personaje confirma que... : The character's behaviour confirms that...
- Esto demuestra claramente que... : This clearly demonstrates that...

MOSTRAR ACUERDO

- Estoy de acuerdo con la idea de que... : I agree with the idea that...
- Coincido con la opinión de que... : I agree with the opinion that...
- Es evidente que... : It is evident that...
- Resulta claro que... : It becomes clear that... / It is clear that...
- No cabe duda de que... : There is no doubt that...
- Es innegable que... : It is undeniable that...



| ¿A favor o en contra? - *La casa de Bernarda Alba*.

TECLA PROYECTOS

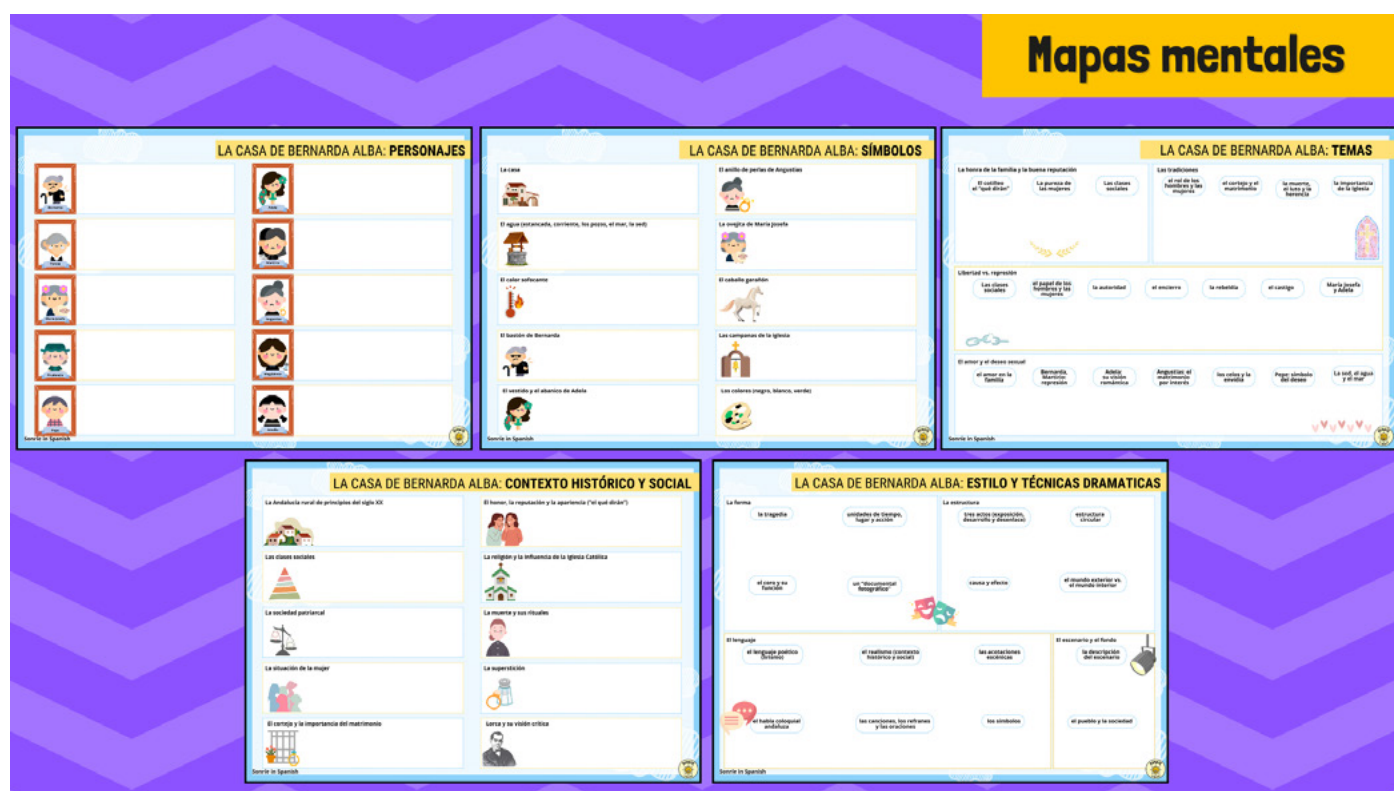
En esta fase incorporamos también actividades de debate para ayudar al alumnado a desarrollar opiniones más críticas sobre la obra. Una actividad muy eficaz es «¿A favor o en contra?», basada en afirmaciones o preguntas de exámenes anteriores. Por ejemplo, planteamos ideas como «Bernarda es víctima de la sociedad» o «Adela representa la esperanza dentro de la obra» y dividimos la clase en dos grupos a los que asignamos diferentes posturas para que preparen argumentos y contraargumentos. El alumnado trabaja con organizadores de ideas y expresiones útiles para justificar sus puntos de vista, lo que le ayuda a desarrollar el pensamiento analítico y a acostumbrarse a justificar sus interpretaciones mediante evidencia concreta.

Para ayudar a organizar todas estas ideas, utilizamos herramientas visuales como mapas mentales y organizadores gráficos. Este tipo de materiales permite que el alumnado visualice conexiones entre personajes, temas y símbolos, y le ayuda a preparar argumentos antes de empezar a escribir. A menudo observamos que se memoriza la información de forma aislada; los mapas mentales les obligan a establecer relaciones y a construir una visión más global de la obra.

Cuarto paso: citas clave

Otro aspecto fundamental es el uso de citas. A menudo, el alumnado puede memorizar frases importantes, pero no siempre sabe integrarlas en el ensayo o analizarlas. Por eso insistimos en crear un banco de citas organizado por personajes, temas o símbolos, y en acompañar siempre cada cita de una explicación clara sobre lo que demuestra. Utilizamos recursos visuales como pósteres, tarjetas de estudio (*flashcards*) o juegos de citas para favorecer la repetición constante y hacer el proceso más dinámico. Sin embargo, el objetivo nunca es memorizar citas de forma mecánica, sino entender cómo pueden utilizarse como evidencia para respaldar un argumento.

Una forma muy visual de ayudar al alumnado a memorizar estas citas clave es utilizar materiales como estos pósteres y juegos, que permiten relacionar cada cita con el personaje correspondiente.



Mapas mentales - La casa de Bernarda Alba.

TECLA PROYECTOS



Citas clave – La casa de Bernarda Alba.



Citas clave – La casa de Bernarda Alba.

Quinto paso: empezar a planear y escribir ensayos

Cuando empezamos a trabajar la escritura de ensayos, lo hacemos de forma muy gradual. Primero modelamos ejemplos en clase, después escribimos de manera colaborativa y, finalmente, pedimos al alumnado que empiece a producir textos de forma individual. Hemos comprobado que, en muchos casos, no mejoran simplemente por «escribir más»; necesitan que se les enseñe explícitamente cómo redactar un ensayo. Por ello, analizamos ejemplos reales para identificar qué funciona bien, cómo se desarrolla un argumento o cómo se justifican las citas dentro del análisis.

La planificación y la estructura del ensayo son aspectos fundamentales en el desarrollo de la competencia escrita en A Level. Para fomentar el hábito de organizar las ideas antes de escribir, utilizamos el organizador de conocimiento *Writing Essays in Spanish, Knowledge Organiser*, disponible en TES, que orienta al alumnado paso a paso en la construcción de un texto bien estructurado. A partir de este apoyo, insistimos en la importancia de responder de forma directa a la pregunta desde la introducción, desarrollar una idea principal en cada párrafo y evitar la incorporación de información nueva en la conclusión.

Además, trabajamos de manera explícita el uso de vocabulario literario y cinematográfico, así como conectores y expresiones útiles para argumentar y analizar con mayor precisión. Con frecuencia, el alumnado cuenta con buenas ideas, pero necesita ampliar sus herramientas lingüísticas para poder expresarlas con mayor claridad, rigor y precisión en un registro académico. La guía proporciona frases y vocabulario útil para las diferentes partes del texto, así como estructuras complejas y vocabulario relacionado con el análisis de obras literarias y cinematográficas, incluyendo recursos para referirse a la autoría, la trama, los personajes y el contexto.

Disponemos de varios recursos adicionales que utilizamos durante esta fase de redacción para apoyar al alumnado y garantizar que incorpore la terminología literaria y cinematográfica adecuada, aporte evidencia clara para respaldar sus análisis y desarrolle sus ideas con mayor precisión. Entre estos materiales se incluye un marcapáginas muy visual con consejos clave que ayuda a recordar los aspectos esenciales a la hora de redactar. Como todos nuestros materiales, estos recursos están disponibles en TES.

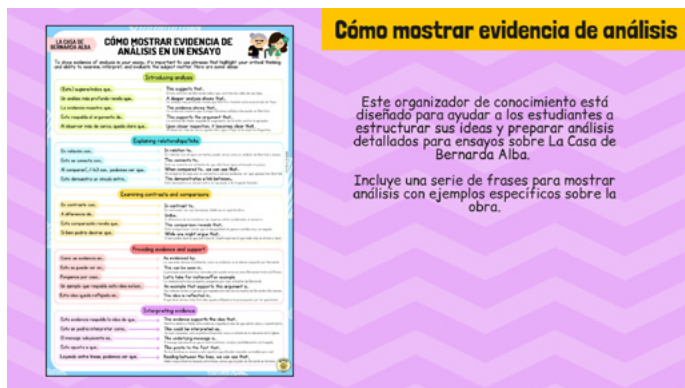


Escribiendo ensayos: planificación.

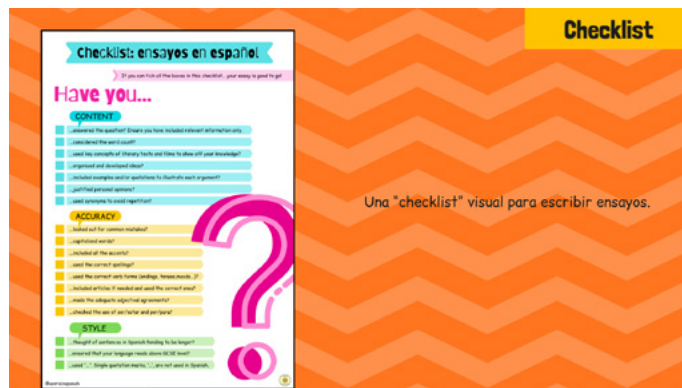


Escribiendo ensayos: Juego Tabú.

TECLA PROYECTOS



| Cómo mostrar evidencia de análisis.



| Lista de comprobación.

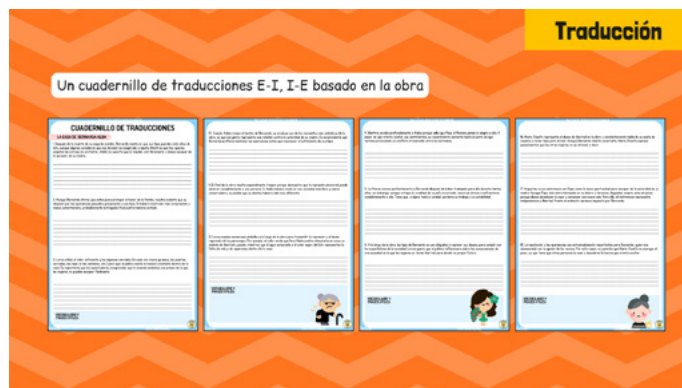


| Marcapáginas con Essay tips.

Sexto paso: refinar la corrección lingüística y consolidarla

El sexto y último paso consiste en perfeccionar la técnica y refinar la corrección lingüística. Ambos procesos se trabajan de forma aislada y también integrada dentro del estudio de la obra.

Para ello, utilizamos listas de comprobación (*checklists*) para la autocorrección, que constituyen una herramienta perfecta para garantizar que el alumnado evalúa su trabajo escrito y se asegura de cumplir todos los requisitos que se esperan de sus ensayos en español en A Level o un nivel intermedio/avanzado. Las usamos tanto en formato de póster en el aula como organizadores de ideas que el alumnado puede guardar en sus carpetas y consultar cada vez que escribe un ensayo.



| Cuadernillo de traducciones

En ocasiones, el alumnado conoce bien la obra, pero no es capaz de expresar sus ideas con precisión en español académico. Por ello, trabajamos también la gramática de manera contextualizada a través de la propia obra, lo que le ayuda a consolidar estructuras clave y a mejorar su control del lenguaje. Dentro de este enfoque, hemos creado fichas gramaticales centradas en construcciones frecuentes en los ensayos, que han demostrado ser especialmente eficaces para mejorar tanto la corrección como la precisión y riqueza de la expresión escrita.

TECLA PROYECTOS

Gramática

A veces los estudiantes conocen bien la obra, pero no saben expresarlo correctamente. Enseñar gramática a través de la obra les ayuda a dominar estructuras y consolidar conceptos clave.

Ficha de gramática: 'Lo que'

LA CASA DE BERNARDA ALBA

USING 'LO QUE' IN SPANISH

In Spanish, 'lo que' is a phrase that means 'what', 'that which', or 'the thing that'. It's often used when referring to a general idea or a previously mentioned concept, especially when you don't want to repeat a noun. Learning to use 'lo que' correctly is essential for speaking and writing Spanish more naturally. Here's an overview to help you understand and practise it!

1. 'Lo que' as 'what' or 'that which':

We use 'lo que' when we want to talk about something in general terms, rather than a specific noun. In English, this is similar to saying 'what' or 'that which'.

Example:

Adela no escucha lo que dice la Poncia.
(Adela doesn't listen to what La Poncia says.)
Here, 'lo que' refers to 'the thing that' or 'what' the person (La Poncia) is saying.

2. 'Lo que' to make observations or add information:

Sometimes, 'lo que' introduces extra information, often to give opinions or make observations.

Example:

Lo que le preocupa a Bernarda Alba es preservar las apariencias sociales.
(What worries Bernarda Alba is preserving social appearances.)
Here, 'lo que' introduces the subject of the worry (preserving social appearances).

3. 'Lo que' to refer to an idea or action:

In Spanish, 'lo que' is often used to refer back to an entire idea or action mentioned in the previous clause, rather than a specific noun.

Example:

Los hijos de Bernarda desean libertad, lo que provoca enfrentamientos con su madre.
(Bernarda's daughters long for freedom, which causes clashes with their mother.)
Here, 'lo que' is summarising the idea that Bernarda's daughters longing for freedom leads to clashes with their mother. Essentially, it connects the cause (their desire for freedom) with the effect (the clashes with Bernarda).

4. 'Lo que' helps us...

To avoid repetition and enhance cohesion:

Check this sentence:

Maria Josefa sueña con escapar de la casa, lo que refleja su deseo de libertad.

Maria Josefa dreams of escaping the house, which reflects her desire for freedom.

In this sentence, 'lo que' connects two related ideas: Maria Josefa's dream of escaping the house and the reflection of her desire for freedom. 'Lo que' avoids the repetition of similar concepts (desire for freedom). This structure makes the sentence more fluid and cohesive.

To link two clauses in a causal or consequence relationship:

By using 'lo que', we introduce the consequence of the action from the first clause, creating a cause-effect relationship.

Pepe el Romano seduce a Adela, lo que genera celos y rivalidades entre las hermanas.

Pepe el Romano seduces Adela, which generates jealousy and rivalry between the sisters.

In this sentence, 'lo que' links the action of Pepe seducing Adela (the cause) to the resulting jealousy and rivalry between the sisters (the effect). The structure helps avoid repetition and clearly shows the causal connection between Pepe's actions and the tension in the family.

PRACTICAMOS:

a. Traduce estas frases al inglés:

1. Bernardo impone su voluntad sobre sus hijos, lo que genera un ambiente de tensión en la casa.

2. Adela busca su libertad, lo que la lleva a desafiar las estrictas normas familiares.

3. La vigilancia constante de Bernardo sobre sus hijos crea un sentimiento de encierro, lo que afecta su bienestar emocional.

4. Las hermanas están atrapadas en la casa, lo que incrementa su resentimiento hacia su madre.

5. La obsesión de Bernarda por las apariencias es extrema, lo que le impide ver la verdadera naturaleza de sus hijos.

6. La atracción de Adela hacia Pepe el Romano provoca celos, lo que desencadena una rivalidad entre las hermanas.

7. La muerte del padre dejó un vacío en la familia, lo que incrementa el control de Bernarda sobre los hijos.

8. La actitud fría de Martinita hacia sus hermanas genera desconfianza, lo que complica sus relaciones.

9. La constante represión de emociones en la casa provoca conflictos internos, lo que finalmente lleva a una tragedia.

10. La presión social en el pueblo es intensa, lo que obliga a los hijos a ocultar sus deseos verdaderos.

b. Traduce estas frases al español:

1. Bernardo imposes strict rules on her daughters, which causes tension and frustration in the household.

2. Adela's desire for freedom is strong, which leads her to rebel against her mother's authority.

3. The daughters are constantly under surveillance, which creates a sense of oppression and confinement.

4. The death of their father has left the family isolated, which increases the feeling of suffocation.

5. Bernarda is obsessed with honour and appearances, which intensifies the control she exercises over her daughters.

6. Magdalena accepts her fate, which makes her seem resigned and defeated.

7. The lack of freedom in the house creates resentment among the sisters, which results in conflicts and jealousy.

8. Pepe el Romano becomes the focus of attention, which leads to rivalry and tension among the sisters.

9. Bernarda's authoritarian attitude prevents the daughters from expressing themselves, which stifles their emotions.

10. The family's social status is a constant concern for Bernarda, which pushes her to maintain strict control over her daughters' behaviour.

| Ficha de gramática.

Uno de los mensajes principales que intentamos transmitir en el taller es que redactar buenos ensayos no depende de una técnica milagrosa ni de memorizar respuestas modelo. Es el resultado de un proceso progresivo que combina una comprensión profunda de la obra, análisis, debate, organización de ideas, práctica guiada y precisión lingüística. Cuando el alumnado entiende que analizar una obra va mucho más allá de resumir la trama, empieza a desarrollar respuestas mucho más personales, críticas y elaboradas. Y, sobre todo, gana confianza para enfrentarse al examen con herramientas sólidas y no únicamente con contenido memorizado.

Esperamos que este enfoque y las ideas compartidas tanto en el taller como en este artículo hayan resultado útiles para la práctica docente. Todos nuestros recursos pueden descargarse a través de TES, muchos de ellos de acceso gratuito, y nos encantaría que pudieran ser de ayuda en el aula. Asimismo, animamos a seguirnos en nuestras redes sociales, [Instagram](#) y [X](#), @sonrieinenglish, donde compartimos de forma habitual materiales, ideas y actividades para la enseñanza del español en A Level.

Finalmente, nos gustaría agradecer a la Consejería de Educación y a la Junta de Castilla y León la invitación a participar en estas jornadas, así como la oportunidad de compartir nuestro trabajo con el profesorado de español. Sobre todo, queremos dar las gracias a quienes asistieron al taller por su implicación, participación activa, interés y valiosas aportaciones, que nos ayudan sin duda a seguir mejorando y desarrollando el proyecto de Sonríe in Spanish.



Todos los materiales han sido creados por las autoras, quienes han autorizado su cesión, y se encuentran disponibles en el sitio web [Sonríe in Spanish](#).

