

*Investigación, innovación
e integración de la
diversidad*

Sala virtual FORLINGUA 9

ForLingua

21, 22 y 23 -mayo - 2026

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

Sala virtual FORLINGUA 9



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

***Investigación, innovación e integración
de la diversidad***

Año 2026, número 9

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 9

REVISTA DIGITAL
Número 9. Año 2026

INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN E INTEGRACIÓN
DE LA DIVERSIDAD

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2026, de los textos, los autores
© 2026, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026

C/ Escritorios, nº 4 • 28801 Alcalá de Henares
Tfno./fax: 918812378 • e-mail: info@alcalingua.com • Sitio web: www.alcalingua.com



Investigación, innovación e integración de la diversidad

Año 2026, número 9

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
------------------------	---

CONFERENCIAS

Sonia ADEVA MERINO: El docente de ELE como diseñador de experiencias: gamificación, tecnología y creatividad pedagógica	13
Minia PORTEIRO FRESCO: Principales trastornos del lenguaje y la comunicación en el ámbito educativo	33

PONENCIAS

Claudia ADJEMIAN DE KECHKIAN: Del libro de texto al currículo vivo: integración pedagógica de los entornos digitales en la enseñanza de ELE	67
María ANDÚJAR MARTÍNEZ: Aprendiendo con ritmo. Propuesta didáctica para la ampliación del léxico mediante el modelo del aula invertida en aprendientes sinohablantes de ELE	99

Cristina AYALA LÓPEZ: Las Aulas de Enlace como respuesta a las necesidades de menores extranjeros: análisis e intervención educativa en la Comunidad de Madrid	145
Joel-Joan CALA BORRERO: Del trabajo a la investigación: una reflexión a la luz del campo semántico de la 'perspicacia'	165
Mercedes DELGADO LADRÓN DE GUEVARA: Hospitalidad lingüística y aula polifónica: innovación e integración de la diversidad en la enseñanza de lenguas. Aportaciones del neodrama en lengua alemana	197
María GARCÍA RAMOS: ¿Qué significa leer cuando ya se es adulto?	217
Natalia Samanta GONZÁLEZ SÁNCHEZ: Lengua desbloqueada: aprender palabras para usarlas, no para olvidarlas	247
Lisa GOZZI: Las percepciones de la diversidad en estudiantes hispanos inmigrantes en Italia y su construcción identitaria en el discurso	265
Mengying LI: Propuesta didáctica basada en imágenes para la enseñanza del léxico a sinohablantes de niveles iniciales en el ámbito educativo	295
Eva LINDEMAN: Inteligencia Artificial en la educación. Estudio comparativo de ChatGPT, Gemini y Claude. Estrategias prácticas, marcos legales e implicaciones pedagógicas	311
Shiyi LUO y Xingxing XU: La enseñanza de ELE en contextos de diversidad: el uso de la IA como apoyo en el aula	341
Xianghan MAO: Los enfocadores de alteridad en español y sus equivalentes chinos, desde la teoría del ethos comunicativo	369
Antonio Luis MARÍN BENEDICTO: La diversidad léxica a través de su tratamiento normativo diacrónico: el caso de <i>amalaya</i>	397
Pedro MORENO LOZANO: Sonetos del Siglo de Oro y coplillas renacentistas a compás de tango-rumba y 6/8 afrocubano	413
Peiyang WU: La IA generativa en la enseñanza de ELE: Aplicación, beneficios y retos en el contexto chino	437

ANEXO

Marta GRAJERA ANTOLÍN: Innovación lingüística en la música del género urbano actual	461
---	-----



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, presentamos una nueva edición de la revista digital ForLingua que dará cabida a trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran una vez al año.

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales.

En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia o Reino Unido, además de españoles. Su tema central fue la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera: investigación y docencia.

Las terceras Jornadas, febrero de 2022, fueron virtuales para dar cabida a profesores y doctorandos de Europa, América y África. En esa ocasión, el tema central de debate fue El proceso de enseñanza / aprendizaje del alumno de una LM/LE. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia.

En las cuartas Jornadas, abril de 2023, se debatió sobre la tesis doctoral y cómo este trabajo podía moldear la figura del investigador y su futuro.

Las quintas Jornadas, en octubre de 2023, se dedicaron a El español en La India, donde se contó con profesores que imparten su docencia en ese gran país y también a los libros e investigaciones que tenían un perfil concreto: estudiantes indios que aprenden español en su país.

Las sextas Jornadas, mayo de 2024, abordaron el impacto de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras, cuyo tema fue Inteligencia Artificial, TIC y enseñanza de una lengua materna o extranjera: viejos retos, nuevos caminos.

Las séptimas Jornadas, marzo de 2025, se dedicaron a La Investigación, ¿qué es y en qué consiste? El volumen de ForLingua 7 se editó en dos partes: la primera contiene las entrevistas, las ponencias invitadas y el conjunto de trabajos de los participantes, mientras que la segunda parte recoge dos investigaciones realizadas en la Universidad de Alcalá y que muestran la culminación de una trayectoria investigadora –la tesis doctoral– y el inicio de otra trayectoria investigadora, un Trabajo de Fin de Grado.

Las octavas Jornadas China en español, octubre de 2025, recogen trabajos de un conjunto de profesores, cuyo interés favorece el avance del español y su cultura en ese maravilloso e inmenso país.

Ahora presentamos el resultado de las novenas Jornadas, mayo de 2026, centradas en Investigación, Innovación e Integración de la diversidad, como nuevo reto de la labor del profesor de una lengua materna o extranjera en medio del apogeo de las Inteligencias artificiales.

Confiamos en que esta iniciativa de ForLingua siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 30 de septiembre de 2026

M.^a Teresa del Val
Directora General

M.^a Ángeles Álvarez
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá

CONFERENCIAS

El docente de ELE como diseñador de experiencias: gamificación, inteligencia artificial y creatividad pedagógica

Dra. Sonia ADEVA MERINO

Alcalingua. Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo propone y desarrolla el concepto de docente-diseñador como marco para repensar la práctica profesional en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en el contexto de la transformación digital. A partir de tres pilares teóricos —el *learning design* (Laurillard, 2012; Conole, 2013), el marco de competencia digital docente DigCompEdu (Redecker, 2017) y la creatividad pedagógica (Craft, 2005; Robinson, 2011)—, se argumenta que la integración efectiva de la tecnología en el aula no reside en el dominio de herramientas específicas, sino en la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje con intencionalidad pedagógica. El artículo examina la gamificación y la inteligencia artificial como dos ámbitos de especial relevancia para este perfil docente emergente e ilustra el análisis con ejemplos prácticos propios: el juego *Shark Verbal A2* (creado con WebSim e IA generativa), itinerarios gamificados con Deck.Toys y el uso de AhaSlides para la evaluación formativa. Como caso de estudio, se presentan los resultados de la implementación del *escape room* educativo *Los viajeros del tiempo*. El artículo concluye con implicaciones para la formación del profesorado de ELE.

Abstract: This article proposes and develops the concept of the teacher-as-designer as a framework for rethinking professional practice in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL) in the context of digital transformation. Drawing on three theoretical pillars—*learning design* (Laurillard, 2012; Conole, 2013), the DigCompEdu framework for the digital competence of educators (Redecker, 2017) and pedagogical creativity (Craft, 2005; Robinson, 2011)—it argues that the effective integration of technology in the classroom lies not in mastering specific tools, but in the teacher's capacity to design learning experiences with clear pedagogical intention. The article examines gamification and artificial intelligence as two particularly relevant areas for this emerging teacher profile and illustrates the analysis with original practical examples: the game *Shark Verbal A2* (created with WebSim and generative AI), gamified learning paths with Deck.Toys and the use of AhaSlides for formative evaluation. As a case study, the results of the implementation of the educational *escape room* *Los viajeros del tiempo* are presented. The article concludes with implications for the training of ELE teachers.

Toys, and the use of AhaSlides for formative assessment. As a case study, it presents the results of implementing the educational escape room *Los viajeros del tiempo*. The article concludes with implications for SFL teacher education.

Palabras clave: docente-diseñador, gamificación, inteligencia artificial, ELE, *escape room*, *learning design*, DigCompEdu.

Currículum: Sonia Adeva es Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Alcalá, Máster oficial en E-learning en la rama de Dirección de Proyectos por la Universitat Oberta de Catalunya y Doctora en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales por la Universidad de Alcalá, con una tesis sobre gamificación, inteligencia artificial y tecnologías emergentes en la enseñanza de ELE. Desde 2003 es profesora de español para extranjeros y actualmente Coordinadora Académica en Alcalingua-Universidad de Alcalá. Es, asimismo, formadora de profesores, coordinadora y codirectora en cursos y másteres de la Universidad de Alcalá. Coautora del manual *Encuentros. Español para inmigrantes B1* (UAH) y coautora de *Curso de Cultura* con la editorial Anaya ELE.

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología en el aula de lenguas extranjeras se ha estudiado desde muchos puntos de vista: la eficacia de determinadas herramientas, el papel del docente como mediador o sus efectos en el diseño curricular. Sin embargo, los cambios de los últimos años, y en especial la llegada de la inteligencia artificial generativa a partir de 2022, plantean preguntas nuevas: ¿qué significa hoy ser un buen docente en un entorno que cambia constantemente?, ¿qué relación hay entre tecnología, creatividad y diseño pedagógico?, ¿qué formación necesita el profesorado de ELE para afrontar estos retos?

Este artículo propone una respuesta basada en un cambio de enfoque: pasar del docente que usa herramientas al docente que diseña experiencias. No se trata solo de un cambio de nombre. Supone una manera distinta de entender la práctica docente, de planificar las clases y de tomar decisiones pedagógicas. El docente-diseñador no se pregunta únicamente qué herramienta va a utilizar, sino qué experiencia quiere que vivan sus estudiantes y qué condiciones necesita crear para que esa experiencia genere aprendizaje.

El artículo se centra en dos ámbitos que muestran con claridad este nuevo perfil docente: la gamificación y la inteligencia artificial. Ambos han crecido rápidamente en el ámbito educativo y hoy son objeto de debate entre el profesorado de ELE. Sin embargo, este trabajo parte de una idea clara: ni la gami-

ficación ni la IA tienen valor pedagógico por sí mismas. Su potencial depende de que se utilicen con una intención didáctica, apoyadas en una base teórica sólida y al servicio de los objetivos lingüísticos y culturales del curso.

La mayoría de los ejemplos que se presentan son recursos propios, creados y aplicados en Alcalingua, el centro de lenguas de la Universidad de Alcalá. Con ello se quiere mostrar que el docente-diseñador no es un perfil reservado a especialistas en tecnología educativa. Es una competencia que cualquier profesor de ELE puede desarrollar con los recursos que tiene a su alcance, incluidas las herramientas gratuitas de IA generativa.

El caso de estudio central es el *escape room* educativo *Los viajeros del tiempo*, aplicado con 24 estudiantes de nivel B1. Los datos de satisfacción y las observaciones de aula permiten mostrar tanto las posibilidades de la gamificación en ELE como las dificultades que surgen al llevarla a un aula real.

2. DEL INSTRUCTOR AL DISEÑADOR

La idea del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje no es nueva, pero ha ganado peso con la digitalización de la educación. En este apartado se presentan los tres pilares teóricos en los que se apoya el artículo.

2.1 *Learning design*: diseñar las condiciones del aprendizaje

El *learning design*, de acuerdo con Conole (2013) y Laurillard (2012), es un enfoque para planificar la enseñanza que pone el foco en las actividades y en las condiciones que hacen posible el aprendizaje, más que en los contenidos que se transmiten. La programación tradicional parte de la selección y el orden de los contenidos; el *learning design*, en cambio, parte de otra pregunta: ¿qué va a hacer el estudiante y en qué condiciones?

Laurillard (2012) plantea la enseñanza como una ciencia del diseño y defiende que el docente es, sobre todo, alguien que construye entornos de aprendizaje, no solo alguien que transmite conocimientos. Desde esta perspectiva, la competencia docente no depende principalmente del dominio de la materia, que se da por supuesto, sino de la capacidad de organizar situaciones en las que los estudiantes puedan construir conocimiento, practicar y desarrollar actitudes de forma significativa.

En la clase de ELE esto tiene consecuencias muy concretas. Por ejemplo, el orden de las actividades no depende solo de la dificultad gramatical, sino también de la experiencia que se quiere crear: ¿qué reto supone la actividad?, ¿qué tipo de interacción provoca?, ¿cómo se conecta con lo anterior y con lo siguiente? y ¿qué permite ver del aprendizaje del estudiante? Estas preguntas marcan la diferencia entre el docente que elige actividades y el que diseña experiencias.

2.2 DigCompEdu: competencia digital con criterio pedagógico

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu (Redecker, 2017), describe de forma ordenada las competencias que necesita el profesorado para integrar la tecnología en su práctica. Una de sus ideas centrales es que la competencia digital docente no se mide por el número de herramientas que se conocen, sino por la capacidad de elegir, crear, adaptar y combinar recursos digitales con criterio pedagógico.

Esta idea es importante para el debate sobre tecnología educativa. A menudo se asocia la competencia digital con conocer muchas plataformas y aplicaciones. DigCompEdu, en cambio, sitúa el criterio pedagógico en el centro: la herramienta es un medio, no un fin. Un docente digitalmente competente es el que, ante una situación de aprendizaje concreta, sabe qué recursos tecnológicos pueden mejorar la experiencia del estudiante, si es que alguno puede hacerlo, y cómo integrarlos.

Este enfoque resulta especialmente útil ante la llegada de la IA generativa. El fácil acceso a herramientas como ChatGPT, Claude o Diffit ha abierto debates sobre si la IA puede sustituir al docente o sobre el uso indebido por parte de los estudiantes. Desde DigCompEdu, la cuestión no es si el profesorado debe usar la IA o no, sino cómo usarla con criterio: aprovecharla para ganar tiempo y dedicar ese tiempo a lo que sí requiere la presencia del docente, como el acompañamiento, la retroalimentación y la relación con los estudiantes.

2.3 Creatividad pedagógica: responder a la diversidad del aula

El tercer pilar es la creatividad pedagógica. Craft (2005) la entiende no como un talento innato de algunos docentes, sino como una competencia profesional que se puede desarrollar. Robinson (2011) defiende que la creatividad

no es exclusiva de artistas o genios: es una capacidad que todos tenemos y que puede crecer o frenarse según el entorno en que se practique.

En el aula de ELE la creatividad es especialmente necesaria por la gran diversidad de estudiantes: distintas lenguas maternas, niveles, motivaciones, referentes culturales y experiencias previas de aprendizaje. Por eso, ninguna solución funciona igual en todos los grupos, y el docente tiene que buscar continuamente nuevas respuestas: adaptar materiales, crear variantes y encontrar formas de hacer los contenidos accesibles y significativos.

La creatividad no está reñida con el rigor ni con la teoría. Al contrario, lo que define al docente-diseñador es precisamente la combinación de ambas cosas: conoce cómo se aprenden las lenguas, se mantiene al día de la investigación y es capaz de convertir ese conocimiento en propuestas propias, adaptadas a su contexto y pensadas para que sus estudiantes aprendan.

3. LA GAMIFICACIÓN COMO SISTEMA DE DISEÑO EN ELE

La gamificación consiste en aplicar elementos y mecánicas de juego en contextos que no son lúdicos para generar motivación, progreso y sentido (Kapp, 2012; Werbach y Hunter, 2012). En la última década se ha investigado mucho sobre su uso en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, en las aulas de ELE se ha aplicado a menudo con cierta confusión, por lo que conviene aclarar algunos conceptos.

3.1 Gamificación superficial frente a gamificación estructural

Para el docente-diseñador, la distinción más útil es la que separa la gamificación superficial de la estructural. La gamificación superficial, llamada a veces *pointsification*, consiste en añadir puntos, insignias o clasificaciones a actividades que siguen siendo las mismas. Suele aumentar la motivación durante un tiempo, pero no deja un efecto duradero en el aprendizaje.

La gamificación estructural, por el contrario, rediseña la experiencia desde dentro. Incorpora la lógica del juego en el orden de las actividades, la narrativa, la progresión y la retroalimentación. Nicholson (2015a) habla de *meaningful gamification* o gamificación significativa: los elementos de juego no son un adorno, sino parte esencial de la experiencia, y el participante

encuentra en ella un sentido personal que mantiene su implicación a largo plazo.

Un ejemplo con Kahoot ayuda a ver la diferencia. En la versión superficial, el docente prepara diez preguntas de gramática sin contexto, los estudiantes compiten por puntos y la clase se anima durante cinco minutos. En la versión estructural, las mismas preguntas forman parte de una historia: los estudiantes son detectives que investigan un misterio histórico, cada acierto desvela una pista, cada error lleva a una pista falsa y la competición se convierte en colaboración para resolver el caso. La herramienta es la misma; el diseño, y por tanto el aprendizaje, es muy distinto.

3.2 Ejemplos de diseño gamificado: recursos propios

Los siguientes ejemplos muestran distintos tipos de gamificación creados y aplicados en Alcalingua. Tienen un doble objetivo: mostrar la variedad de posibilidades que ofrece la gamificación en ELE y ver cómo la IA generativa puede ayudar a crear prototipos al servicio del diseño pedagógico.

3.2.1 SHARK VERBAL A2: GAMIFICACIÓN CON IA GENERATIVA

Shark Verbal A2 es un juego creado íntegramente por la docente con WebSim, una plataforma que genera aplicaciones web a partir de instrucciones escritas en lenguaje natural. En el juego, un tiburón rosa recorre el océano y debe comerse solo los peces que llevan verbos en pretérito perfecto o indefinido, y evitar los que llevan formas en presente o infinitivo.

La decisión de diseño más importante es que todos los peces son del mismo color. El estudiante no puede guiarse por ninguna pista visual: tiene que leer la forma verbal y reconocer el tiempo. Esta restricción, en apariencia sencilla, convierte el juego en una actividad de discriminación gramatical en tiempo real. Además, la dificultad aumenta de forma progresiva (cinco niveles de velocidad, uno cada veinte puntos) y, tras cada acción, el juego indica el nombre del tiempo verbal. Así se incorporan dos principios clave de la gamificación estructural: la progresión y el aprendizaje a partir del error (Figura 1).

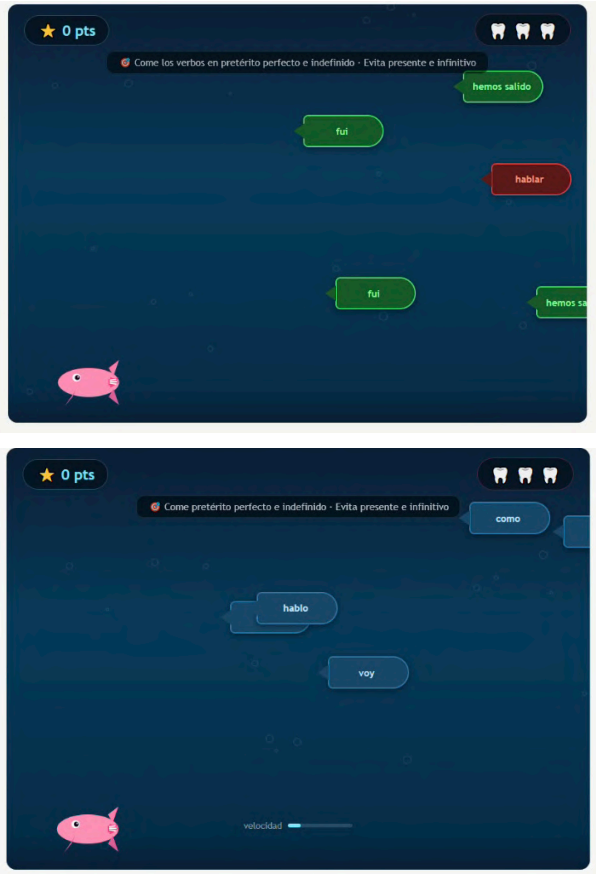


Figura 1: *Shark Verbal A2: versión final del juego*

Nota. En la primera versión diferenciaba por colores los tipos de verbos. Se rehace el *prompt* para que todos los peces tengan el mismo color, por lo que la única forma de identificar el tiempo verbal es leer la forma escrita. Elaboración propia con Claude.

El proceso de creación muestra también cómo usar la IA con criterio pedagógico. El juego no salió de una sola instrucción, sino de un proceso en varias fases: describir los requisitos pedagógicos, generar el código con la IA, detectar errores (por ejemplo, el botón de reiniciar no desaparecía al empezar la partida) y corregirlos con nuevas instrucciones (Figura 2). Este ciclo de crear, probar y mejorar es el que caracteriza el *design thinking* aplicado a la creación de materiales.



Figura 3: Mapa de aventura del itinerario
Dominio del pretérito indefinido en la narrativa en Deck.Toys

Nota. Vista del editor docente. Cada icono del mapa es una estación (tarjetas, parejas, crucigrama, verbos irregulares) que se desbloquea al completar la anterior. Elaboración propia con Deck.Toys.

Para el docente-diseñador, Deck.Toys tiene una ventaja especialmente valiosa: permite atender a la diversidad sin separar al grupo. Todos trabajan en el mismo mapa, pero cada uno avanza según su ritmo y su nivel. Quienes van más rápido encuentran actividades de ampliación al final del recorrido y quienes necesitan más tiempo pueden detenerse en cualquier estación sin la presión de seguir al grupo.

3.2.3 AHASLIDES: GAMIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

AhaSlides es una plataforma de presentaciones interactivas que permite que los estudiantes participen en tiempo real con nubes de palabras, cuestionarios, encuestas, clasificaciones o actividades de relacionar, sin necesidad de descargar ninguna aplicación. Su uso habitual en las clases de ELE de Alcalin-gua ha mostrado tres momentos en los que resulta especialmente útil.

El primero es la activación de conocimientos previos al comenzar una unidad. Una nube de palabras con una pregunta como «¿Qué verbos irregulares en indefinido conocéis?» activa lo que ya saben los estudiantes y, al mismo tiempo, muestra al docente de qué punto parte realmente el grupo.

El segundo es la evaluación formativa durante la clase. Un cuestionario breve de cinco preguntas al final de un bloque muestra en el momento qué estructuras ha asimilado el grupo y cuáles necesitan refuerzo (Figura 4). Con esa información, el docente puede ajustar las siguientes sesiones.

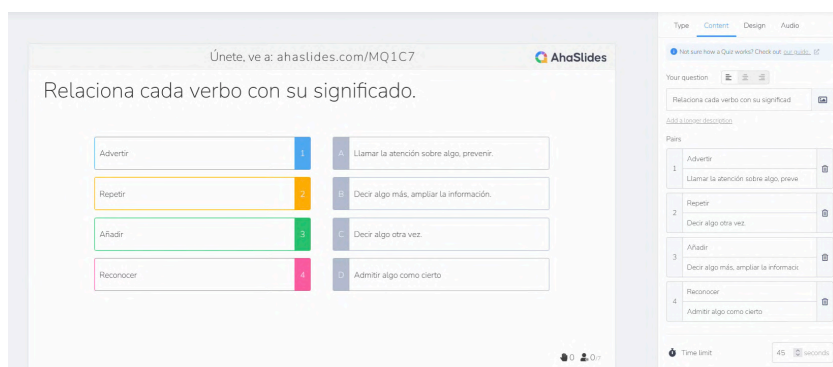


Figura 4: Actividad de relacionar en AhaSlides durante una clase

Nota. Los estudiantes relacionan cada verbo con su significado desde su propio dispositivo y el docente ve las respuestas del grupo en tiempo real. Elaboración propia con AhaSlides.

El tercero es el repaso al final de la unidad. Una clasificación con preguntas de repaso crea un ambiente de competición sana sin la presión de un examen. Los estudiantes consolidan lo aprendido sin sentir que se les está evaluando, lo que reduce la ansiedad que muchas veces bloquea su rendimiento en los exámenes.

4. LA IA COMO RECURSO DEL DOCENTE-DISEÑADOR

La llegada de la IA generativa a la educación ha provocado reacciones muy distintas, desde el entusiasmo sin reservas hasta el rechazo. Este artículo se sitúa en un punto intermedio: la IA no es la solución a los problemas pedagógicos, pero tampoco una amenaza. Es un recurso con mucho potencial, y su

valor depende del criterio con que se use. Para el docente de ELE, ese criterio tiene tres dimensiones.

4.1 Creación y adaptación de materiales

La aplicación más visible de la IA generativa es que permite crear materiales mucho más rápido. Tareas que antes llevaban horas —adaptar un texto auténtico a distintos niveles del MCER, crear variantes de una actividad, elaborar una rúbrica para evaluar la expresión oral o escribir un diálogo contextualizado—, pueden hacerse ahora en minutos con herramientas como ChatGPT o Claude.

Hay que insistir, sin embargo, en que la IA produce borradores, no materiales listos para usar. El docente sigue siendo responsable de revisar que sean adecuados desde el punto de vista lingüístico, cultural y pedagógico, de adaptarlos a su grupo y de integrarlos con coherencia en la secuencia didáctica. Lo que aporta la IA es tiempo: el que antes se dedicaba a redactar el borrador puede dedicarse ahora a revisarlo, contextualizarlo y atender a los estudiantes.

Un ejemplo claro es la adaptación a distintos niveles. A partir de un texto auténtico, como una noticia o un fragmento literario, se pueden obtener en pocos minutos tres versiones para A2, B1 y C1 que mantienen el mismo tema y el mismo contenido cultural. Esto facilita mucho la atención a la diversidad en ELE, donde es frecuente tener en la misma clase estudiantes de niveles distintos, sobre todo en cursos intensivos y programas de inmersión.

4.2 Personalización del aprendizaje

La segunda dimensión es la personalización. Las herramientas de IA permiten ofrecer itinerarios, retroalimentación y recursos adaptados a cada estudiante con un grado de detalle que sería muy difícil alcanzar solo con el trabajo del docente.

Algunos ejemplos son ELSA Speak, que analiza la pronunciación sonido a sonido; Diffit, que adapta textos a distintos niveles, o las funciones de corrección de textos de asistentes como Claude. En todos estos casos la IA funciona como una extensión del docente: ofrece práctica ilimitada, respuesta inmediata y adaptación individual, algo que un profesor no puede garantizar a cada estudiante en un grupo de veinte o treinta.

Holmes et al. (2019) recuerdan, no obstante, que la personalización que ofrece la IA no debe hacernos olvidar que la relación pedagógica sigue siendo humana: el vínculo entre docente y estudiante, la dimensión afectiva y la capacidad de percibir lo que los datos no muestran. La IA personaliza los contenidos y la práctica; el docente personaliza la relación.

4.3 Reflexión crítica y ética

La tercera dimensión, y quizá la más importante para la formación del profesorado, es la reflexión crítica sobre los límites, los riesgos y las cuestiones éticas del uso de la IA en el aula de ELE.

Uno de los riesgos más relevantes para la enseñanza de lenguas y culturas es el sesgo cultural. Los modelos de lenguaje se entrenan con enormes cantidades de textos, en su mayoría en inglés, que reflejan los sesgos de las culturas predominantes. Si se le pide a un modelo que describa «una familia española típica», es fácil que responda con estereotipos que van en contra de los objetivos interculturales del currículo de ELE.

Otro reto urgente es cómo evaluar la producción escrita cuando los estudiantes tienen acceso a la IA. Preguntarse si un texto lo ha escrito realmente el estudiante deja de tener sentido cuando la IA puede producir textos muy difíciles de distinguir de los humanos. Tal y como indican Redecker y Johannessen (2013), esto no significa renunciar a evaluar la escritura, sino cambiar la forma de hacerlo, en la línea de la transformación de la evaluación que la tecnología ya venía impulsando. Algunas opciones son evaluar el proceso (portafolios, borradores, diarios de escritura), proponer tareas vinculadas a la experiencia personal del estudiante o pedirle que defienda oralmente lo que ha escrito.

Godwin-Jones (2023) señala que la alfabetización en IA, es decir, saber usar estas herramientas de forma crítica, conocer sus limitaciones y decidir cuándo y cómo emplearlas, se está convirtiendo en una competencia esencial para docentes y estudiantes. El profesor de ELE que incorpora esta reflexión a su práctica no solo evita los riesgos de un uso poco crítico, sino que contribuye a formar ciudadanos digitales, algo que va más allá de las clases de lengua.

5. CASO DE ESTUDIO: LOS VIAJEROS DEL TIEMPO

5.1 Descripción del diseño

Los viajeros del tiempo es un *escape room* educativo diseñado y aplicado en Alcalingua con estudiantes de ELE de nivel B1. Duró noventa minutos y participaron veinticuatro estudiantes. Su objetivo lingüístico principal era consolidar el uso de los tiempos del pasado (pretérito indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto) en contexto, junto con un objetivo cultural más amplio.

En la historia, los estudiantes son viajeros del tiempo que han quedado atrapados en distintas épocas y tienen que resolver enigmas lingüísticos y culturales para volver a su presente. El juego se organiza en cuatro «mundos», cada uno en una época (Figura 5): el Antiguo Egipto, la Edad Media peninsular, el Renacimiento y el descubrimiento de América, y la Edad Moderna, con la figura de Don Juan Tenorio como referente cultural.



Figura 5: Estructura del escape room *Los viajeros del tiempo*

Nota. Resumen del diseño: nivel, número de mundos, duración, foco lingüístico y herramienta principal de cada época. Diapositiva de la ponencia plenaria (Adeva Merino, *ForLingua* 9).

El juego combina materiales físicos y digitales: cajas con candados de código numérico, formularios de Google, la plataforma Snotes para mensajes secretos, podcast para la comprensión auditiva, y avatares y narraciones creados

Dimensión evaluada	Media (1–5)	Observaciones
Narrativa e inmersión	4,1	La historia de los viajeros como hilo conductor generó una alta implicación emocional
Trabajo en equipo	4,0	Los estudiantes valoraron especialmente la colaboración para resolver los enigmas
Progresión y desafío	3,8	La mayoría percibió la dificultad creciente como motivadora
Satisfacción global	3,6	Invita a indagar en los factores que condicionaron la percepción general
Dificultad ajustada al nivel	3,2	Dimensión con mayor variabilidad; señala la necesidad de un andamiaje más explícito

Los resultados coinciden con lo que señala la investigación sobre *escape rooms* educativos (Veldkamp et al., 2020): las dimensiones relacionadas con la narrativa, el trabajo en equipo y la progresión son las mejor valoradas, mientras que la adecuación de la dificultad al nivel obtiene una puntuación más baja. Esto sugiere que la gamificación funciona bien para motivar e implicar a los estudiantes, pero que necesita un andamiaje cuidadoso para ser igual de eficaz en el aprendizaje lingüístico.

En cuanto al aprendizaje de la lengua, el análisis de los textos que escribieron los estudiantes durante el juego (narraciones en pasado, respuestas a formularios, mensajes secretos) muestra un uso constante de los tiempos del pasado en contexto. Los errores más frecuentes observados aparecen en la elección entre indefinido e imperfecto al narrar acciones simultáneas, lo que indica que conviene combinar el juego con momentos de reflexión gramatical explícita.

5.3 Retos y aprendizajes

También es necesario describir las dificultades encontradas. La principal fue tecnológica: algunos dispositivos de los estudiantes no eran compatibles con ciertas plataformas, la conexión a internet del aula no fue suficiente cuando todos la usaban a la vez y algunos estudiantes necesitaron tiempo para

aprender a manejar determinadas herramientas, lo que ralentizó al grupo en los primeros veinte minutos.

Estos problemas no son menores ni se resuelven solo con más experiencia técnica por parte del docente. Forman parte de la realidad de aplicar experiencias gamificadas en un aula, y saber gestionarlos es una competencia en sí misma. El docente-diseñador debe prever estas situaciones, tener alternativas preparadas (versiones sin conexión, materiales en papel, reparto flexible de roles) y ser capaz de improvisar cuando las cosas no salen como estaban previstas.

Otro aprendizaje importante tiene que ver con la diversidad del grupo. Aunque todos los participantes tenían nivel B1, su conocimiento gramatical era de distinto tipo: más intuitivo en los hablantes de lenguas románicas y más explícito en los de lenguas más alejadas del español. Esto hizo que no todos afrontaran los retos con la misma facilidad. La observación confirma que la gamificación funciona mejor como espacio de práctica en contexto que como forma de enseñar gramática: crea buenas condiciones para aprender, pero no garantiza el aprendizaje.

6. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE

Si el docente-diseñador es el perfil hacia el que debe avanzar la profesión, los programas de formación del profesorado tienen una tarea clara: crear las condiciones para que ese perfil se desarrolle. En este apartado se proponen tres líneas de actuación para la formación inicial y continua.

6.1 Incorporar el pensamiento de diseño a la formación

El *design thinking*, es decir, identificar un problema pedagógico, pensar posibles soluciones, crear un prototipo, probarlo y mejorarlo, debería estar presente en toda la formación docente, no como una asignatura más ni como un taller aislado. Esto supone que las prácticas, los proyectos de innovación y las tareas de evaluación fomenten la mejora continua y el aprendizaje a partir del error, en lugar de buscar la respuesta correcta al primer intento.

La creación de *Shark Verbal A2* es un buen ejemplo. El juego no fue fruto de una idea genial ni de un plan perfecto, sino de un proceso de prueba y me-

jora en el que cada versión corregía la anterior. Los fallos, como el botón que no funcionaba o los peces que aparecían del revés, sirvieron para aprender qué puede hacer y qué no la IA generativa como herramienta de diseño. Este tipo de proceso es el que la formación docente debería mostrar y valorar.

6.2 Trabajar la gamificación como competencia docente

La formación en gamificación no debería limitarse a presentar plataformas. Los futuros docentes necesitan diseñar, aplicar y evaluar sus propias propuestas en contextos reales o simulados. Saber qué es un *escape room* no es lo mismo que ser capaz de diseñar uno con objetivos lingüísticos claros, materiales adecuados al nivel y un sistema de evaluación integrado: es la diferencia entre conocer algo y saber hacerlo.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) ofrece un apoyo adicional: los distintos tipos de juego (cooperativos, competitivos, narrativos, espaciales, musicales) activan distintas capacidades y permiten que estudiantes con perfiles diferentes encuentren su propio camino hacia la lengua. Por su parte, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) explica por qué motivan: una experiencia gamificada bien diseñada responde a tres necesidades básicas, la autonomía, la competencia y la relación con los demás, que la investigación asocia con el aprendizaje motivado.

6.3 Desarrollar una relación crítica con la inteligencia artificial

La tercera línea es quizá la más urgente, dada la rapidez con que cambia la tecnología: la formación debe ayudar a los futuros docentes a relacionarse de forma crítica con la IA. Esto implica, al menos, tres cosas.

En primer lugar, usar herramientas de IA en tareas docentes reales (crear materiales, adaptar textos, elaborar rúbricas, diseñar actividades) para que su valoración se base en la experiencia y no en suposiciones.

En segundo lugar, reflexionar de forma explícita sobre los límites y los sesgos de estas herramientas, sobre las cuestiones éticas que plantean (privacidad de los datos, autoría, igualdad de acceso) y sobre las situaciones en las que su uso puede ser contraproducente.

En tercer lugar, aprender a diseñar formas de evaluación que no se vean afectadas por la generación automática de textos: evaluación del proceso, tareas vinculadas a la experiencia personal y evaluación oral. Selwyn (2019) advierte de que la adopción de la tecnología sin espíritu crítico tiende a aumentar las desigualdades; la formación docente debe preparar al profesorado para participar activamente en el cambio, no solo para aplicar soluciones pensadas por otros.

7. CONCLUSIONES

Este artículo ha defendido que el principal reto del docente de ELE ante la transformación digital no es tecnológico, sino de enfoque: se trata de pasar de preguntarse «¿qué herramienta uso?» a preguntarse «¿qué experiencia quiero que vivan mis estudiantes?». En este marco, la gamificación y la inteligencia artificial son recursos muy útiles cuando se usan con una intención pedagógica, y poco útiles, o incluso contraproducentes, cuando se usan sin ella.

Los ejemplos presentados (*Shark Verbal A2*, los itinerarios de Deck.Toys, el uso de AhaSlides en la evaluación formativa y, sobre todo, el *escape room Los viajeros del tiempo*) no pretenden ser modelos para copiar. Su objetivo es mostrar un proceso: identificar un objetivo lingüístico concreto, diseñar una experiencia que lo haga accesible y significativo, crear un prototipo con las herramientas disponibles, aplicarlo analizando con honestidad qué funciona y qué no, y aprender de todo ello para mejorar el siguiente diseño.

Los resultados del caso de estudio muestran que una gamificación bien diseñada puede generar mucha motivación e implicación, pero también que sus efectos en el aprendizaje de la lengua son más limitados de lo que a veces se piensa. La gamificación crea buenas condiciones para aprender, sin embargo, no garantiza el aprendizaje. Para que funcione, necesita ir acompañada de un andamiaje explícito, de un docente que equilibre la autonomía del estudiante con su orientación y de un diseño que tenga en cuenta sus propios límites.

Por último, el perfil del docente-diseñador no es un ideal inalcanzable. Se construye a partir de tres competencias que la formación del profesorado puede y debe desarrollar: el pensamiento de diseño, la gamificación entendida

como forma de pensar la enseñanza y una relación crítica y bien fundamentada con la IA. El docente de ELE que desarrolla estas competencias estará mejor preparado para los retos actuales y, sobre todo, para seguir aprendiendo en un entorno que seguirá cambiando.

En definitiva, la pregunta que guía este artículo, qué diferencia a un docente que da clase de uno que diseña una experiencia, no tiene una respuesta técnica, sino pedagógica: la intención, la coherencia entre objetivos y decisiones, y la capacidad de pensar el aprendizaje desde el punto de vista del estudiante. Esa mirada de diseño es la que convierte la tecnología en pedagogía, y la pedagogía en experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADEVA MERINO, S. (2026). *La reinención de la enseñanza de ELE: explorando el potencial de la gamificación, la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- CONOLE, G. (2013). *Designing for learning in an open world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>
- CRAFT, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- GODWIN-JONES, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6–27. <https://hdl.handle.net/10125/73501>
- HOLMES, W., BIALIK, M., y FADEL, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- KAPP, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- LAURILLARD, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

- NICHOLSON, S. (2015a). A RECIPE for meaningful gamification. En T. Reiners y L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- NICHOLSON, S. (2015b). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities* [White paper]. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- REDECKER, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- REDECKER, C., y JOHANNESSEN, Ø. (2013). Changing assessment: Towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79–96. <https://doi.org/10.1111/ejed.12018>
- ROBINSON, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2.^a ed.). Capstone.
- SELWYN, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- VELDKAMP, A., van de GRINT, L., KNIPPELS, M.-C. P. J., y van JOOLINGEN, W.R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- WERBACH, K., y HUNTER, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Principales trastornos del lenguaje y la comunicación en el ámbito educativo

Dra. Minia PORTEIRO FRESCO

Profesora Permanente Laboral
de la Universidad de Alcalá

Resumen: La comunicación en la primera infancia es un derecho fundamental y un factor determinante para el éxito académico, personal y social. Sin embargo, persisten barreras comunicativas que afectan especialmente a la infancia con discapacidad o de orígenes lingüísticos y culturales diversos, una realidad creciente en el sistema educativo. A pesar de su relevancia, la enseñanza del lenguaje oral suele relegarse al asumir erróneamente que se desarrolla de forma completamente natural. Este artículo revisa las principales dificultades comunicativas en Educación Infantil y Primaria. Se subraya el papel del docente en la detección temprana para diferenciar entre alteraciones reales y variantes evolutivas normales o procesos propios del aprendizaje de segundas lenguas. Finalmente, se proponen pautas concretas de actuación para favorecer una intervención inclusiva y optimizar el desarrollo lingüístico en aulas heterogéneas.

Abstract: Communication in early childhood is a fundamental right and a key factor in academic, personal and social success. However, communication barriers persist, affecting in particular children with disabilities or from diverse linguistic and cultural backgrounds – a growing reality within the education system. Despite its importance, the teaching of spoken language is often neglected due to the mistaken assumption that it develops entirely naturally. This article reviews the main communication difficulties in pre-school and primary education. It highlights the teacher's role in early detection to distinguish between genuine disorders and normal developmental variations or processes inherent to second-language learning. Finally, it proposes specific guidelines to promote inclusive intervention and optimise language development in mixed-ability classrooms.

Palabras clave: comunicación, trastornos del lenguaje, ámbito educativo, observación y detección.

Curriculum: Minia Porteiro Fresco es Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona (2012), gracias a la Beca de Formación y Contratación de Personal Investigador Novel (FI-DGR), Resolución IUE/2681/2008, de 8 de agosto (DOGC núm. 5208, de 3.9.2008) dentro del Grupo de Investigación TransMedia Catalonia. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Vigo (1996-2000), donde también realizó los Cursos de Doctorado en Lengua Española y obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (2000-2002). Logopeda habilitada y colegiada por el Col·legi de Logopedes de Catalunya (n.º 08-1686) con formación y experiencia en la práctica clínica de más de 15 años. Actualmente, es Profesora Permanente Laboral del área de Lengua Española del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá y miembro colaborador del Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y a Adolescentes, ELENyA, y del grupo de innovación docente, GIELEN «Enseñanza de la Lengua Española a Niños».

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación en la primera infancia, además de constituir un derecho humano fundamental, es clave para ampliar las oportunidades académicas, laborales y de desarrollo personal a lo largo de la vida. Aunque este derecho se enunció formalmente a nivel internacional en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la práctica demuestra que comunicarse de forma efectiva no siempre resulta sencillo. Las barreras comunicativas pueden surgir tanto en el plano individual como en el social y afectan de manera particular a personas con discapacidad, a la infancia y a personas que no dominan las lenguas mayoritarias de su nuevo lugar de residencia (Simon-Cereijido et al., 2020; Nieva et al., 2020; Rodríguez, 2024). En este marco, el presente artículo revisa las principales dificultades comunicativas que pueden manifestarse durante la niñez e influir negativamente en su rendimiento escolar.

A pesar de la relevancia que tiene garantizar una comunicación eficaz, los docentes suelen prestar menor atención a la enseñanza del lenguaje oral en comparación con otras áreas del currículo. En ocasiones, se asume erróneamente que los niños ya han aprendido a hablar en sus hogares antes de incorporarse a la escuela, es decir, se percibe el dominio oral como un proceso natural que no requiere de una planificación instruccional específica (Gràcia et al., 2015; Vega et al., 2021; Andreu, 2018). Sin embargo, la labor del docente como modelo y guía sigue siendo indispensable. Esta función exige un ejercicio de reflexión pedagógica constante para asegurar que las estrategias aplicadas optimicen el desarrollo lingüístico ante la diversidad real del aula. El docente

debe ser consciente de la evolución típica del lenguaje, de las fluctuaciones que se presentan dentro de la normalidad, de las particularidades derivadas de un origen lingüístico y cultural diverso, solo así podrá identificar las desviaciones que comprometen el desarrollo lingüístico-comunicativo y que ponen en riesgo el rendimiento escolar.

En los últimos años, el sistema educativo español ha experimentado un notable incremento de estudiantes con orígenes culturales y lingüísticos diversos. La heterogeneidad del alumnado dificulta el diseño de estrategias uniformes y desafía a los docentes a recibir una formación especializada para garantizar una atención de calidad (Chamorro, 2015; Fernández, 2017; Fernández, 2018; López, 2017; Níkleva, 2017). Ante esta realidad, resulta imprescindible ofrecer una respuesta adaptada a la diversidad del aula, en tanto que la competencia lingüística representa un factor determinante para el éxito académico y social (Lara et al., 2013; Aguilar-Mediavilla et al., 2024).

Asimismo, resulta necesario identificar las variantes de la normalidad que carecen de carácter patológico. Es el caso, por ejemplo, de la tartamudez evolutiva entre los 2 y 4 años, caracterizada por una alta tasa de remisión espontánea (Fernández-Zúñiga y Gamba, 2013; CLC, 2026); de la escritura en espejo, fenómeno transitorio y sin mayor trascendencia si se mantiene la secuencia correcta de las grafías (Ripoll et al., 2023); o de los procesos de simplificación fonológica propios del desarrollo infantil.

En definitiva, este artículo defiende el papel de los docentes como agentes clave en la detección temprana de signos de alerta en el desarrollo comunicativo del alumnado. Para ello, se describen las principales alteraciones de la comunicación que afectan a la infancia con el objetivo de ayudar a identificarlas y no confundirlas con posibles errores evolutivos o propios del aprendizaje de lenguas adicionales. Además, se proponen pautas concretas de actuación ante la presencia de estos casos.

2. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA

A diferencia del código escrito, la lengua oral no se aprende exclusivamente en la escuela. La infancia accede a las aulas con un dominio previo de las formas básicas de comunicación; por ello, la función de la escuela no es

enseñar la lengua desde cero, sino enriquecer y formalizar su uso. El desarrollo del lenguaje oral es fundamental para acceder al currículo escolar y desarrollar progresivamente la capacidad de leer y escribir a lo largo de la etapa de escolarización. En este proceso, el docente cobra especial relevancia al actuar como modelo y guía en el aprendizaje de los diversos usos comunicativos del lenguaje (Gràcia et al., 2015).

Durante la Educación Infantil se observa que el alumnado con un vocabulario limitado muestra una menor capacidad de comprensión, una desventaja que tiende a acentuarse al avanzar en la Educación Primaria. El repertorio léxico al inicio del segundo curso de Primaria está fuertemente condicionado por el entorno sociocultural más cercano (familia y amistades), lo que perjudica a los alumnos de contextos vulnerables expuestos a entornos lingüísticos más reducidos (Lara et al., 2013; Andreu, 2018; Breeze y Halbach, 2024). Ante esta situación, el docente debe exponer a los niños a una lengua oral de alta calidad que favorezca el aprendizaje de un vocabulario amplio y variado, y facilite que aquellos que parten de un vocabulario más pobre alcancen a sus pares. Así lo explica Martín Vegas (2018, p. 70), «los niños con mejor dominio de la lengua hablada son capaces de leer y escribir con mayor naturalidad y menos esfuerzo».

En esta línea, Ripoll et al. (2023) sitúan el lenguaje oral, comprensivo y productivo, entre los principales predictores del éxito lectoescriptor. Si bien un rendimiento oral bajo no imposibilita la adquisición lectora, la oralidad es el cimiento sobre el que se articula el código escrito, por lo que requiere una atención prioritaria a lo largo de toda la escolaridad (Rondal, 2014).

Durante la etapa preescolar, las habilidades lingüísticas adquiridas permiten estructurar el pensamiento, organizar el conocimiento y favorecer las relaciones interpersonales. El docente debe acompañar esta evolución vigilando posibles desvíos. Por ejemplo, debe tener en cuenta que, entre los 2 y 3 años pueden observarse desajustes iniciales que en muchas ocasiones remiten espontáneamente, pero también debe saber que la persistencia de estas dificultades en edades posteriores pone en riesgo el proceso de alfabetización (Delgado-Cruz et al., 2024).

Asimismo, resulta imprescindible visibilizar al alumnado con mutismo o baja producción verbal, que suele pasar desapercibido. En etapas tempranas,

el inicio tardío del lenguaje raras veces se percibe como una alerta prioritaria para los ámbitos sanitario y educativo, dado que la inhibición comunicativa no siempre se identifica como síntoma patológico. De ahí que estas alteraciones se consideren, en muchos casos, «discapacidades invisibles» (Garayzábal, 2006; Auza, 2021). Sin embargo, al iniciar la Educación Primaria el escenario se transforma. Las dificultades tienden a trasladarse al ámbito de la lectoescritura y pueden comprometer la trayectoria académica del estudiante si no reciben la atención oportuna (Pérez y Zayas, 2011; Christopoulos y Kean, 2020; Departament de Salut, 2025).

2.1 El rol del docente: observación y detección

A pesar del predominio tradicional de la lengua escrita en el currículo, diversas investigaciones confirman que el estilo interactivo del docente impacta de forma directa en la competencia comunicativa del alumnado, lo que exige una planificación instruccional intencionada y estructurada (Vega et al., 2021; Martos y Morales, 2024). No obstante, el rol del docente no debe limitarse al de un mero modelo o guía. Conviene recordar que se encuentra en una posición privilegiada para la detección temprana de alteraciones del lenguaje, siempre que disponga de instrumentos de orientación adecuados (Ygual-Fernández et al., 2011; Vargas-Ribera, 2022).

Un ejemplo de esta capacidad de detección se observa en el trabajo de Ygual-Fernández et al. (2011), en el que se validó un protocolo de observación docente aplicado por siete maestros sobre 175 alumnos de los tres cursos de Infantil. Los docentes mostraron ser informadores válidos para detectar niños con dificultades del desarrollo del lenguaje; además, se considera que sus juicios tienen validez ecológica, puesto que pasan mucho tiempo con su alumnado y tienen la oportunidad de observarlos en situaciones comunicativas diversas.

Sin embargo, esta labor de detección no siempre resulta sencilla para el docente. Por un lado, el aumento del alumnado multicultural requiere distinguir entre las dificultades inherentes al proceso de adquisición de segundas lenguas y un trastorno del lenguaje, para evitar derivaciones diagnósticas injustificadas (Prezas y Jo, 2017). A este respecto, Fernández (2015) destaca la

necesidad de dotar a los docentes de criterios claros de evaluación en contextos de diversidad lingüística:

En un aula intercultural de Infantil o de Primaria será necesario reflexionar sobre si las incorrecciones cometidas por el alumno (fonéticas, morfológicas, sintácticas, paralingüísticas o quinésicas) son propias de su nivel de desarrollo madurativo o de las interferencias ocasionadas por el contacto de lenguas y culturas característico de la situación social que vive (p. 337).

Por otro lado, se destaca la limitación formativa. Los docentes refieren sentirse mal preparados para identificar marcadores de desviación del lenguaje debido a su escasa o nula formación sobre el tema (Silva et al., 2014; Uysal et al., 2019).

2.2 Signos de alerta en el desarrollo de las habilidades comunicativas

De acuerdo con el Departament de Salut de Catalunya (2025), se consideran signos de alerta los hitos del neurodesarrollo que no se adquieren en el tiempo esperado. Estos indicadores, detectables mediante la observación atenta del ritmo y la calidad de las respuestas del niño, no confirman una patología por sí mismos, pero sí exigen un seguimiento directo y la adaptación de las actuaciones docentes.

Para identificar estos signos de alerta, es necesario conocer la cronología del desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Anula (1998), aunque a los tres años el niño ya se comunica de forma competente y domina los mecanismos básicos de la lengua, el proceso está lejos de concluir: el desarrollo fonológico no se completa hasta los 6 o 7 años, las estructuras gramaticales continúan refinándose hasta los 10 o 12 años, y el aprendizaje léxico se extiende a lo largo de toda la vida. Estopà et al. (2011) añaden que, si bien tener presentes estas etapas resulta muy útil para identificar alteraciones en comparación con el desarrollo típico, es necesario ser muy prudentes al revisarlas, puesto que no contemplan las diferencias individuales; por tanto, debe aceptarse un margen de fluctuación de unos seis meses entre los diferentes estadios.

Sin embargo, para los docentes este tipo de descripciones resultan excesivamente inespecíficas. Por ello, en los últimos años, algunos colegios profesionales de logopedia han desarrollado herramientas de observación

adaptadas al entorno escolar. Destaca, por ejemplo, el *Protocolo de observación para maestros de las dificultades en el desarrollo del lenguaje* del Colegio de Logopedas de Cataluña (CLC). Esta herramienta facilita la evaluación de los componentes fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, al tiempo que invita al docente a contrastar los datos recogidos en el aula con los parámetros del desarrollo normativo.

Otro recurso clave es el PRODISCAT, un protocolo enfocado en la detección de dificultades del lenguaje escrito desde Infantil hasta Bachillerato. El instrumento permite identificar señales de riesgo para ofrecer una atención personalizada y preventiva precozmente. Entre las pautas que ofrece para Infantil y el primer ciclo de Primaria, se advierte del peligro de diagnosticar dislexia antes de los 7 años, ya que el aprendizaje no se considera consolidado. De este modo, se evita un diagnóstico precipitado que pueda marcar negativamente al alumnado.

Además, en el protocolo del último año de Educación Infantil se especifica que las habilidades metafonológicas son determinantes para facilitar el proceso de alfabetización, dado que el alumnado debe comprender que las grafías representan los sonidos del lenguaje oral (Aguilar y Serra, 2005; Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2017; Ripoll et al., 2023). Aunque esta relación es estrecha en la lectura, algunos autores señalan que adquiere un mayor peso en la escritura (Defior, 2008; Andreu, 2018; Pérez, 2018; Porteiro, 2022).

Por tanto, el docente deberá estar muy atento ante la presencia de notables procesos de simplificación fonológica (PSF) en el último curso de Infantil, patrones que deberían haber remitido a los 4 años, ya que constituyen un indicador de alto riesgo que comprometerá el aprendizaje de la lectoescritura si no se aborda de manera temprana (Bosch, 2004; Susanibar et al., 2016; Delgado-Cruz et al., 2024). Asimismo, en el primer ciclo de Primaria, indicadores como «cometer muchos errores de ortografía natural respecto al grupo clase» también actúan como signos de alerta en el lenguaje escrito. Todos estos signos son fácilmente detectables por los docentes, puesto que no requieren una formación especializada para su identificación y poseen una gran importancia para realizar un seguimiento más cercano del alumnado o una posible derivación a profesionales especialistas.

En definitiva, el docente goza de una posición privilegiada para detectar de forma temprana las dificultades en el desarrollo del lenguaje. Su convivencia diaria con el alumnado en múltiples contextos comunicativos dota a sus observaciones de una validez ecológica indiscutible; un potencial que, respaldado por guías y herramientas adecuadas, garantiza una intervención ajustada desde el aula y una derivación precoz a los servicios especializados.

3. PRINCIPALES TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

Este apartado ofrece una descripción de los principales trastornos de la comunicación y el lenguaje en la infancia y la adolescencia. Su propósito no es sustituir a un manual clínico, sino familiarizar a los docentes con sus manifestaciones más frecuentes, proporcionarles criterios claros para favorecer su detección temprana y orientar la respuesta educativa desde el aula.

El impacto de estos trastornos en España es notable. Según datos del Consejo General de Colegios de Logopedas (CGCL), un 15,2 % de la población necesitará tratamiento logopédico a lo largo de su vida. En el ámbito educativo, la relevancia es aún mayor: el 25 % de los niños en edad escolar requerirá asistencia logopédica en algún momento de su etapa formativa (en contraste con el 15 % de los recién nacidos, el 11,8 % de los adultos y el 14 % de los mayores de 65 años).

El CGCL divide las patologías de la comunicación en seis grandes áreas. Aunque el marco institucional las abarca todas, este artículo se centrará exclusivamente en las cuatro que tienen un mayor impacto directo en el aula. A continuación, se detallan estas áreas y las alteraciones que los logopedas tratan en cada una de ellas:

- **Área del habla:** producción de sonidos, apraxia del habla, disartria, trastornos de la fluidez (tartamudez) y alteraciones de la comunicación prelingüística y paralingüística.
- **Área de la voz:** alteraciones de la fonación, volumen, resonancia, disfonías y afonías.
- **Área del lenguaje:** problemas fonéticos, morfosintácticos, semánticos o pragmáticos. Incluye el retraso del lenguaje, el Trastorno Específi-

co del Lenguaje (TEL/TDL), el autismo, las afasias y los trastornos del aprendizaje de la lectura y escritura (dislexia, digrafía, disortografía y discalculia).

- **Área de la audición:** dificultades del lenguaje y habla derivadas de hipoacusias o pérdidas auditivas (transmisivas, neurosensoriales o mixtas).

Se excluyen de este análisis los trastornos que afectan al área de la cognición (memoria, funciones ejecutivas, procesos degenerativos) y al área de la alimentación (masticación y deglución) por su menor implicación en la comunicación infantil.

3.1 Área del habla

Dentro del área del habla, el CGCL distingue diversas alteraciones en la producción de los sonidos. No obstante, en consonancia con la línea expuesta, este trabajo focaliza la atención en los trastornos con mayor prevalencia en la infancia y, por ende, de presencia habitual en el entorno escolar.

3.1.1 TRASTORNO DE LOS SONIDOS DEL HABLA

El trastorno de los sonidos del habla (TSH) alude a las dificultades en la adquisición, producción y percepción de los sonidos que se manifiestan mediante errores de pronunciación que reducen la inteligibilidad y afectan significativamente a la comunicación. Dentro de estos trastornos hay que distinguir (Susanibar et al. 2022; CLC, 2026):

- **Dificultades primarias o trastornos del desarrollo de los sonidos del habla (TDSH):** errores no atribuibles a variaciones socioculturales o dialectales, excluyendo asimismo causas auditivas, anomalías estructurales (disglosia) o compromisos neurológicos (disartria o apraxia).
- **Dificultades secundarias:** alteraciones derivadas de patologías subyacentes con una etiología orgánica o neurológica evidente.

Es preciso subrayar que la mayoría de los TSH presentan una etiología idiopática, es decir, son de causa desconocida. Además, en un amplio porcentaje de estos casos subyacen dificultades cognitivo-lingüísticas, un dato crucial para orientar la detección temprana y el abordaje desde el aula (Susanibar et al, 2022).

En la etapa preescolar se manifiesta mediante alteraciones severas que limitan la inteligibilidad, en la Educación Primaria el TSH suele derivar en errores residuales que conllevan un elevado riesgo de manifestar dificultades específicas del aprendizaje (CLC, 2026). En este marco, conviene recordar que la simplificación de palabras es un fenómeno habitual ligado a la maduración anatómica y motora infantil. Al imitar el modelo adulto, los niños adaptan los sonidos a sus posibilidades articulatorias reales (Susanibar et al., 2016). Sin embargo, aunque los procesos de simplificación fonológica (PSF) forman parte de la evolución típica, Delgado-Cruz et al. (2024, p. 11) señalan que los 5 o 6 años constituyen «la franja de edad en la cual los PSF tendrán un impacto significativo e inevitable sobre el aprendizaje escolar y, más concretamente, sobre la lengua escrita». De ahí la necesidad de una detección precoz en el aula para mitigar su impacto en el rendimiento académico.

Asimismo, resulta imprescindible revisar el enfoque tradicional basado en ejercicios orofaciales no verbales o praxias. La evidencia científica ha demostrado reiteradamente la ineficacia de este método para la mejora del habla (Susanibar et al., 2019) debido a los siguientes motivos:

1. **Falta de retroalimentación fonético-fonológica:** los movimientos orofaciales no generan respuesta acústico-lingüística; la adquisición de los sonidos exige audición y producción real.
2. **Diferenciación neurofuncional:** el control cerebral del habla activa redes neurológicas distintas a las involucradas en los movimientos articulatorios no verbales.
3. **Disparidad en la dinámica muscular:** la activación muscular en el habla difiere del movimiento aislado en términos de amplitud, velocidad y registro electromiográfico.
4. **Ausencia del componente respiratorio:** las praxias no contemplan el control de la presión subglótica necesaria para la emisión de los sonidos.
5. **Inexistencia de transferencia motora:** el entrenamiento orofacial no verbal no se generaliza a la complejidad del habla. Por tanto, si la alteración es fonética, el trabajo debe centrarse en el sonido, mientras que, si es de carácter fonológico, debe enfocarse en la palabra.

- 6. Distancia funcional con el fonema:** la producción de un sonido aislado no equivale a un gesto motor no verbal, pues requiere una fina coordinación de estructuras anatómicas para dotar al fonema de sus rasgos distintivos (sonoridad, modo y punto articulatorio).

En conclusión, se puede afirmar que a hablar se aprende hablando y escuchando. Una vez descartadas causas secundarias, la prioridad en el aula debe ser enriquecer las oportunidades de interacción verbal. En palabras de Susanibar y Dioses (2016, p. 28), el factor determinante en el desarrollo del habla es la estimulación auditiva del adulto mediante interacciones bidireccionales donde el menor percibe, ajusta y perfecciona sus emisiones; por tanto, la familia y la escuela deben consolidarse como espacios clave para la estimulación comunicativa.

3.1.2 DISFLUENCIA O TARTAMUDEZ

Otro de los trastornos con implicación directa en la comunicación y la trayectoria académica es la tartamudez. Definida como un desorden en la fluidez del habla, se caracteriza por interrupciones motoras, como repeticiones de sonidos, sílabas o palabras, prolongaciones y bloqueos (Groesman, 2008; Fernández-Zúñiga y Gamba, 2013; CLC, 2026). Su inicio se sitúa mayoritariamente entre los 2 y 5 años, coincide con la fase de mayor expansión lingüística. Aunque su emergencia suele ser gradual, en ocasiones se manifiesta de forma súbita.

Además, en ocasiones, las disfluencias se acompañan de un esfuerzo evidente: tensión muscular, muecas faciales (como parpadeos o fruncimiento de cejas) y signos visibles de frustración. Para conocer mejor su implicación, resulta interesante conocer los siguientes datos:

- **Población infantil:** un 5 % de los niños atraviesa etapas de disfluencia en la infancia, si bien en torno al 80 % remite de manera espontánea.
- **Población adulta:** persiste en un 1,5 %-2 % de la población, con una mayor prevalencia masculina (4:1 respecto a las mujeres).
- **Naturaleza del cuadro:** es un trastorno involuntario y cíclico, con fluctuaciones temporales, que no se origina por contagio ni por imitación.

El riesgo de cronificación aumenta si el cuadro persiste más allá de los 5 años, se acompaña de conductas secundarias de evitación o existen antece-

dentes familiares de disfemia. De hecho, 1 de cada 4 niños con tartamudez evolutiva la mantendrá de forma persistente si carece de la atención adecuada (CLC, 2026), lo que incrementa la vulnerabilidad ante la ansiedad, el aislamiento social y las dificultades académicas.

Al respecto, es importante conocer que las repeticiones en preescolares («yo yo», «pu-pu-puedo») se consideran evolutivas si carecen de esfuerzo muscular y la fluidez se restablece de forma espontánea ante una respuesta adecuada (Groesman, 2008). Sin embargo, ante la presión del entorno o el intento consciente por forzar un habla fluida, el menor puede generar tensión y convertir las disfluencias en atípicas. En estos casos, el docente debe identificar las disfluencias como una señal de alarma que exige detección y derivación inmediata.

Pese a este impacto, persiste el error frecuente de aconsejar a las familias «esperar», lo que compromete la prevención temprana. El informe del CLC (2026) advierte de que una de las causas principales que influyen en la cronificación del trastorno es el llamado «traumatismo escolar». Muchos adultos con tartamudez rememoran con dolor las burlas de sus compañeros y la incompreensión docente ante la lectura en voz alta o la prisa impuesta para responder.

Asimismo, es frecuente que los docentes delante de un niño con disfluencias sientan ansiedad, incomodidad, deseos de sobreprotección, y que le insten a hablar más rápido, terminen la frase por él o le den indicaciones para hablar mejor. La inseguridad mostrada por los docentes a la hora de enfrentarse a estos casos refleja la necesidad de ofrecerles pautas claras para transformar el aula en un espacio de comunicación seguro (Groesman, 2008).

La prevención primaria de las alteraciones de la fluidez se centra en la creación de un ambiente lingüístico favorable tanto en el contexto familiar como el escolar. En el hogar, el abordaje logopédico promueve un estilo conversacional pausado, libre de presiones y con turnos de palabra estructurados. La clave está en priorizar el contenido del mensaje sobre la forma (Fernández-Zúñiga y Gamba, 2013; CLC, 2026).

Paralelamente, la escuela debe actuar como un entorno protector. Esto implica ofrecer un modelo comunicativo tranquilo, asegurar tiempos de espera adecuados, frenar de inmediato cualquier indicio de acoso e impulsar la

coordinación entre la familia, el docente y el logopeda. Además, es fundamental normalizar la disfluencia en las aulas, puesto que no solo reduce el estigma social, sino que garantiza el pleno derecho del alumnado a participar en la vida escolar sin temor al rechazo.

3.2 Área de la voz

La disfonía se define como el deterioro de las cualidades de la voz; concretamente de la frecuencia, la intensidad, el timbre y la duración. Por su parte, la afonía hace referencia a la pérdida completa de la emisión vocal. La disfonía se caracteriza por una disminución de la extensión tonal, puede comportar dificultades tanto para emitir sonidos fuertes como débiles y presentar un carácter aireado, ronco o tenso. Finalmente, estas alteraciones también pueden conllevar una reducción del tiempo máximo de fonación (Guzmán, 2016; CLC, 2026).

Esta afectación incrementa con la edad y muestra una estrecha vinculación con el desempeño laboral. Algunos sectores, como el cuerpo docente y el ámbito de los servicios, presentan una prevalencia de alteraciones vocales significativamente más alta que la población general. En España, desde 2006, los nódulos vocales causados por esfuerzos prolongados en el entorno profesional están reconocidos como enfermedad profesional mediante el Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre (CLC, 2026). Este reconocimiento, a pesar de que solo ampara el diagnóstico de nódulos en las cuerdas vocales, supone una oportunidad clave para integrar el cuidado de la voz en la salud laboral (INSST, 2020).

Según el estudio «La voz del docente» (SEORL-CCC, 2023), sobre una muestra de más de 700 profesores, el 81,79 % refirió haber sufrido disfonía. La máxima incidencia se registró en Educación Infantil (88,5 %) y Primaria (85,26 %). Además, más de la mitad (53,18 %) había experimentado episodios disfónicos en el último año. Los docentes identificaron como detonantes principales: hablar sobre el ruido de fondo (58 %), el uso continuado de la voz (28 %) y la ausencia de descansos (13 %). Pese a que los síntomas irrumpen tras apenas una semana de curso, el 67 % de los encuestados percibe que la salud vocal sigue ausente en los planes de prevención de riesgos (SEORL-CCC, 2023).

Para disminuir este impacto, la SEORL-CCC propone unas pautas básicas de higiene vocal centradas en:

1. **Control del entorno:** no competir con el ruido ambiental y acondicionar la humedad /ventilación del aula.
2. **Técnica comunicativa:** articular con claridad, controlar la respiración y evitar el uso del aire residual.
3. **Dosificación vocal:** pausar la emisión con silencios periódicos y evitar gritar o hablar más de 4 horas continuas.
4. **Erradicación de hábitos nocivos:** suprimir el tabaco y sustituir el carraspeo por la deglución o la tos sorda.
5. **Cuidados del cuerpo:** asegurar una hidratación adecuada (2 litros/día), descanso nocturno suficiente y revisiones otorrinolaringológicas ante disfonías superiores a 15 días.

No obstante, la disfonía no es un problema exclusivo de la población adulta; también afecta de forma significativa a la infancia y la adolescencia. En este sentido, el docente goza de una posición estratégica para identificar voces «diferentes o especiales», gracias a la convivencia diaria con el alumnado en el aula. Por lo general, las disfonías infantiles son de corta duración y las familias suelen asociarlas a procesos gripales, resfriados o excesos vocales puntuales en fiestas o actividades deportivas (Vila, 2014).

El problema comienza cuando el entorno cercano se habitúa a las características de la voz del niño y no las percibe como una alteración debido a la falta de referencias, lo que dificulta el diagnóstico precoz. El propio entorno e incluso el menor tienden a normalizar la ronquera, interpretándola como un signo de éxito o implicación en una actividad deportiva (Vila, 2014). La prevalencia infantil oscila entre el 10 % y el 40 %, y concentra la mayor demanda asistencial entre los 8 y 10 años (44 %). Durante la infancia, la prevalencia es significativamente mayor en los varones; no obstante, a partir de los 12 años las tasas se igualan por sexos y, a partir de ahí, se inicia la tendencia propia de la edad adulta, con un predominio de las lesiones vocales en las mujeres (Vila, 2014).

La sospecha de patología persistente requiere la derivación al otorrinolaringólogo o foniatra para valorar la reeducación logopédica. A nivel pedagógico, la prevención en el aula resulta sumamente eficaz. Se proponen tres pautas

básicas: ordenar rigurosamente los turnos de palabra, evitar hablar sobre el ruido del grupo y entrenar al alumnado en la proyección vocal adecuada, es decir, evitar el grito.

Como cierre de este apartado, conviene subrayar que la labor docente exige un uso modélico de la voz, caracterizado por una dicción clara, una articulación precisa y un manejo consciente de la entonación para matizar el mensaje. Esta cualidad no solo garantiza una comunicación más eficaz con el alumnado, las familias y la comunidad educativa, sino que posiciona al profesorado como el principal referente lingüístico dentro del aula (Cabrera-Medina et al., 2018). La voz posee un valor didáctico incuestionable por la influencia afectiva que ejerce en los estudiantes. Un tono agradable, una modulación correcta y una adecuada expresividad conectan emocionalmente con el grupo, mientras que una comunicación monótona conduce a la desmotivación. En definitiva, la voz del docente es mucho más que un mero canal de transmisión; representa el principal modelo de referencia para el alumnado y se convierte en un patrón fundamental para su aprendizaje.

3.3 Área del lenguaje

Desde una perspectiva evolutiva, si un niño no presenta un desarrollo típico del habla y del lenguaje a partir de los 18 meses, se le suele denominar hablante tardío (Sala, 2020); sin embargo, cabe aclarar que este término no



Figura 1. Hablante tardío, TSH y TDL

constituye un diagnóstico clínico en sí mismo. En los hablantes tardíos, la remisión espontánea de las dificultades se sitúa en el 56 % a los 3 años; no obstante, a partir de los 4 años esta probabilidad cae drásticamente a solo un 4 % (Sala, 2020).

Si a los 3 años persiste el desfase limitado al componente fonético o fonológico, es posible diagnosticar un trastorno de los sonidos del habla (TSH). Posteriormente, si al alcanzar los 4 años el menor evidencia déficit en otros componentes lingüísticos, el cuadro podría evolucionar hacia un trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en comorbilidad con el TSH (Susanibar y Auza, 2021). La Figura 1 ilustra esta progresión de forma esquemática.

3.3.1 EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) es un trastorno del neurodesarrollo. Los trastornos del neurodesarrollo (TND) abarcan las alteraciones surgidas en la etapa evolutiva que comprometen la adquisición y ejecución de funciones cognitivas, lingüísticas, motrices o socioafectivas (DSM-5, 2013; CLC, 2026). Esta categoría incluye la discapacidad intelectual, los trastornos de la comunicación, el trastorno del espectro autista (TEA), los trastornos específicos del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH o TDA) y el trastorno del desarrollo de la coordinación motriz.

Dentro de las alteraciones comunicativas, el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), anteriormente denominado como TEL (trastorno específico del lenguaje), afecta a la población infantil y hace referencia a dificultades persistentes en la comprensión, producción o uso lingüístico sin etiología biomédica aparente, pero con un impacto en la esfera personal, social y académica (Sanz-Torrent y Andreu, 2023; CLC, 2026). Debe distinguirse del trastorno del lenguaje (TL), aplicable tanto a población infantil como adulta, relacionado directamente con una condición médica o del neurodesarrollo previa (parálisis cerebral, síndrome de Down, TEA¹, afasia, etc.).

¹ A pesar de que, por cuestiones de espacio, en este artículo no se aborda de forma directa el trastorno del lenguaje asociado al TEA, cabe señalar que la mayor parte de las estrategias propuestas para el alumnado con TDL son aplicables a todos los trastornos del lenguaje, tanto primarios como secundarios.

La persistencia del TDL condiciona el aprendizaje a lo largo de la escolaridad y eleva la vulnerabilidad socioemocional del alumnado. Por ello, la organización del aula resulta determinante, es prioritario garantizar momentos en los que el ruido ambiental no interfiera en la conversación, así como asegurar una ubicación que optimice el campo visual del alumno para facilitar la interlocución (Ahufinger y Balboa-Castells, 2023).

Asimismo, cuando se produce una brecha entre la competencia lingüística del alumnado y las exigencias de una tarea, el docente debe ejercer un rol mediador a través del andamiaje. Esta estrategia permite ajustar de forma progresiva las ayudas metodológicas hasta que el estudiante alcance la autonomía comunicativa. Para ello, el docente debe supervisar el aprendizaje y adaptar el nivel de apoyo verbal a las habilidades del menor. Conforme el alumno progresa, los apoyos deben retirarse progresivamente para fomentar la autonomía y la transferencia de las habilidades orales a nuevos contextos.

Dado que cada interacción en el aula constituye una oportunidad para el desarrollo del lenguaje, las pautas verbales y paralingüísticas del docente son decisivas para equilibrar la asimetría comunicativa. Por este motivo, el docente debe complementar la escucha activa del lenguaje productivo con una observación atenta del nivel receptivo.

3.3.2 EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE

El trastorno del desarrollo del aprendizaje (TDAp) se caracteriza por presentar dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas, que pueden incluir la lectura, la escritura o la aritmética. El rendimiento de la persona en una o más de estas habilidades académicas es muy inferior a lo que se espera para su edad cronológica, su nivel de funcionamiento intelectual y el esfuerzo educativo requerido. No se incluyen los trastornos del desarrollo intelectual, discapacidad visual o auditiva, trastornos neurológicos, falta de disponibilidad educativa, trastornos emocionales, desconocimiento de la lengua de instrucción o la adversidad social (CLC, 2026).

El TDAp supone un deterioro significativo en el funcionamiento académico o laboral, se manifiesta durante los primeros años escolares y suele empeorar a medida que aumenta el nivel de exigencia. Una vez diagnosticado, se debe especificar cómo se muestra el trastorno (Rello, 2018):

1. **Con dificultades en lectura:** afecta a la precisión en la lectura de palabras, a la velocidad o fluidez lectora y a la comprensión lectora.
2. **Con dificultades en la expresión escrita:** influye en la corrección ortográfica, gramatical y de la puntuación, así como en la claridad u organización de la expresión escrita.
3. **Con dificultad matemática:** afecta al sentido de los números, la memorización de operaciones aritméticas, el cálculo correcto o fluido y el razonamiento matemático.

La gran variabilidad con que se ven afectadas estas habilidades, sumada a la habitual presencia de alteraciones en la memoria de trabajo, percepción y funciones ejecutivas, impide definir un perfil único de esta población. A menudo, la superposición de síntomas y los elevados índices de comorbilidad dificultan tanto la identificación de los rasgos nucleares del trastorno como la diferenciación entre sus manifestaciones específicas y las consecuencias emocionales, conductuales o sociales.

Uno de los trastornos con mayor presencia e impacto en el rendimiento escolar es la **dislexia**, que se define como una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizada por problemas en el reconocimiento preciso y fluido de palabras escritas y por una deficiente habilidad de decodificación lectora, a pesar de haber recibido una enseñanza adecuada del lenguaje escrito. Estas dificultades se deben, normalmente, a un déficit en el componente fonológico del lenguaje, mientras que otras habilidades cognitivas están preservadas. Como consecuencias secundarias, también surgen problemas de comprensión lectora y una experiencia reducida con la lectura, lo que limita el incremento del léxico y del conocimiento general del mundo (Rello, 2018).

Como herramienta destacable por su utilidad para los docentes, ya se ha mencionado el PRODISCAT, que facilita la identificación de síntomas de alerta de dislexia y la aplicación de diferentes adaptaciones en el aula y para todos los niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos.

Además de estas herramientas de identificación en el aula, Luz Rello (2018) propone una serie de pautas sencillas de diseño universal que bene-

fician a todo el grupo y, de manera especial, al alumnado con dislexia. El formato y la presentación de un texto inciden de forma directa en su legibilidad y comprensión. Si bien estas recomendaciones favorecen a cualquier lector, este colectivo resulta particularmente sensible a la estructura visual del contenido. Por ello, la autora recomienda integrar pautas de accesibilidad lectora en los materiales docentes cotidianos:

- **Tipografía:** uso de fuentes de palo seco (*Sans Serif* o sin serifas), romanas o redondas (no itálicas o cursivas), especialmente Arial, Courier, Helvética y Verdana.
- **Tamaño de la fuente:** preferencia por un tamaño grande (cuerpo de 14 puntos en una hoja impresa A4 y de 18 puntos en una pantalla de 18 pulgadas).
- **Espacio entre caracteres y líneas:** emplear el espaciado estándar o ligeramente amplio, evitando interlineados muy estrechos o excesivamente abiertos.
- **Colores:** en pantalla, utilizar fondos de tonos suaves y cálidos como el color crema, un anaranjado o el amarillo claro.
- **Léxico:** priorizar el empleo de palabras frecuentes cuando el objetivo no sea aprender vocabulario nuevo, sino el estudio o memorización del contenido, ofreciendo sinónimos más sencillos para los vocablos complejos.
- **Expresiones numéricas:** presentar las expresiones numéricas en dígitos y porcentajes, en lugar de utilizar letras y fracciones.
- **Resaltado:** marcar las palabras clave o las ideas principales del texto usando la negrita.
- **Estructuración:** fomentar el uso de esquemas o mapas conceptuales.

Aunque la dislexia es el trastorno del aprendizaje más conocido, existen otros dos cuadros que pueden estar presentes en el aula y que impactan de manera directa en el proceso de escritura: la disortografía y la disgrafía. A nivel neurológico, la lectura y la escritura responden a redes neuronales diferenciadas. Por ello, aunque es habitual que coexistan (dando lugar a un perfil mixto de dislexia-disortografía), la práctica clínica demuestra que pueden manifes-

tarse de forma independiente; es decir, un alumno puede presentar dificultades lectoras con una escritura normalizada o viceversa.

La **disortografía** es un trastorno del neurodesarrollo de carácter persistente que afecta a las habilidades neurobiológicas necesarias para escribir adecuadamente. Por un lado, afecta a la codificación (escritura fonológica), se manifiesta como una dificultad para establecer la relación fonema-grafema, lo que genera errores de identidad, cantidad u orden entre fonemas y grafemas (errores que suelen desaparecer con una intervención adecuada). Por otro lado, afecta a la escritura ortográfica, se ve alterada la automatización de la norma ortográfica e impide escribir de forma fluida y sin faltas. Esta dificultad suele persistir hasta la edad adulta. Asimismo, suelen observarse fallos en la conciencia léxica que derivan en uniones o fragmentaciones indebidas de palabras, así como dificultades en la planificación textual que comprometen la organización lógica del discurso escrito (Pérez, 2018).

El segundo de los trastornos de la escritura es la **disgrafía**, definida como un trastorno evolutivo de la actividad grafomotora que afecta a la calidad y representación gráfica de la letra. Se debe a una disfunción práxica (motricidad fina requerida para el trazado) o a alteraciones en las habilidades visoconstructivas, visoperceptivas y visoespaciales. No está relacionada con los procesos de codificación ni decodificación, por lo que puede presentarse en estudiantes con una lectura y escritura perfectamente normotípicas. La disgrafía se manifiesta como una afectación de los movimientos mecánicos de rotación de la muñeca y traslación en el papel, influye de forma directa en la presión del trazo, el tamaño de la letra, la alineación, el espaciado y la direccionalidad (Pérez, 2018).

Por último, al no existir una afectación cognitiva en los trastornos analizados, los ajustes no deben implicar una reducción de contenidos o exigencia curricular. Por el contrario, la respuesta educativa debe basarse en adaptaciones metodológicas centradas en el cómo se enseña y cómo se evalúa (flexibilización de tiempos, formatos accesibles y uso de tecnologías de apoyo). En este sentido, Encarna Pérez (2018) propone una serie de cambios metodológicos fácilmente aplicables en el aula:

- Utilizar esquemas y mapas conceptuales como apoyo visual.

- Sustituir los dictados tradicionales por otro tipo de actividad con la misma finalidad evaluativa.
- Evitar la copia de los enunciados para optimizar el tiempo y el esfuerzo cognitivo.
- Adaptar el tiempo y la cantidad de tareas para evitar un tiempo de dedicación desproporcionado respecto a sus compañeros.
- Revisar el contenido de los deberes para ajustarlo a sus dificultades específicas.
- Priorizar el contenido sobre los errores ortográficos en los criterios de corrección.
- Modificar el formato de los exámenes (preguntas cortas o tipo test), conceder tiempo adicional y ajustar los criterios de calificación.

En conclusión, la escuela desempeña un papel determinante en la detección temprana y la compensación de las dificultades lectoescritoras. Para garantizar un progreso eficaz en las distintas etapas educativas, la respuesta escolar debe abordar el desarrollo de la lectoescritura mediante la intervención directa, al tiempo que implementa medidas compensatorias que minimicen el impacto de estas limitaciones en las demás áreas del currículo.

3.4 Área de la audición

La hipoacusia o sordera es una disminución de la capacidad auditiva para percibir los sonidos y el lenguaje hablado. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se considera un trastorno sensorial con impacto funcional cuando la pérdida de audición en el oído mejor es superior a 40 dB en adultos y a 30 dB en la población infantil (CLC, 2026).

Es difícil establecer un criterio único sobre su repercusión en el individuo, ya que el impacto final depende del grado y tipo de afectación, la etiología, la presencia de otros trastornos asociados y diversas variables sociodemográficas. Sin embargo, cuando la hipoacusia se presenta de forma congénita o en los primeros años de vida (sordera prelocutiva), ejerce una influencia decisiva en la adquisición del lenguaje, la relación con el entorno y la calidad de vida en general. Si no se identifica y aborda a tiempo, puede acarrear consecuencias

de gran alcance que comprometan el desarrollo lingüístico, el bienestar psicosocial, el éxito educativo y la futura independencia personal.

De manera general, la OMS advierte de que la hipoacusia no tratada compromete la comunicación, promueve la desconexión social y genera una pérdida de autonomía vinculada a cuadros de ansiedad, depresión y deterioro cognitivo, con especial impacto en la población mayor. Frente a esta realidad, el recurso a tecnologías como audífonos o implantes cocleares optimiza notablemente la capacidad auditiva. De hecho, en casos de presbiacusia, las prótesis actúan como un factor de protección neurocognitiva frente a la demencia, ya que previenen el aislamiento social y mantienen la estimulación auditiva (Valero et al., 2016; CLC, 2026).

Las dificultades auditivas provocan un impacto diverso en el desarrollo lingüístico y académico infantil. La respuesta terapéutica y educativa debe ajustarse al grado de pérdida (CLC, 2026), por ello, resulta prioritario que el profesorado comprenda los diferentes grados de afectación y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- **Pérdida auditiva leve y moderada:** el impacto en la recepción y articulación es de leve a moderado. En el grado leve se recomienda seguimiento para evitar que el habla se comprometa. En el grado moderado, el niño se expresa y comprende con claridad en las rutinas diarias. En ambos niveles, con el uso de prótesis (audífonos) y apoyo logopédico, el alumnado puede mantener conversaciones con normalidad.
- **Pérdida auditiva moderadamente severa y severa:** afecta significativamente a la comprensión, la articulación y la entonación (prosodia), lo que compromete la claridad del habla y el rendimiento escolar si no se cuenta con apoyos. Con prótesis adecuadas y rehabilitación intensiva se logra mantener la comunicación oral. Si el alumno utiliza la lengua de signos, se comunicará plenamente en su entorno, aunque puede encontrar barreras en contextos exclusivamente orales.
- **Pérdida auditiva profunda y total:** implica una incapacidad severa para comprender o expresarse a través del lenguaje oral en la vida cotidiana. Requiere de forma imprescindible el uso de tecnología (audífonos o implantes), rehabilitación logopédica y el apoyo de la lectura labiofacial

para mantener conversaciones básicas. La lengua de signos garantiza una comunicación plena en su comunidad, aunque persistan restricciones en entornos oyentes sin adaptar.

Respecto a la lengua de signos, la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) la define como una lengua natural de carácter visual, gestual y espacial. Cuenta con una gramática propia, reúne todas las características formales y cumple las mismas funciones que cualquier lengua oral. No existe una única lengua de signos en el mundo, sino que cada país o región posee modalidades que han evolucionado de forma independiente a las lenguas orales. En el contexto español coexisten varias lenguas de signos, pero únicamente están reconocidas oficialmente la Lengua de Signos Española (LSE) y la Lengua de Signos Catalana (LSC) mediante la Ley estatal 27/2007.

En este marco, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006) menciona específicamente la lengua de signos y la cultura sorda en sus artículos 2, 9, 21, 24 y 30. En concreto, el artículo 24, referente a la educación, resulta clave tal como señalan Gómez-Monterde y Bao-Fente (2021, p. 34), al establecer la necesidad de:

- Facilitar el aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- Asegurar que la educación de las personas, en particular de los niños y niñas ciegos, sordos o sordociegos, se imparta en las lenguas, modos y medios de comunicación más apropiados para cada individuo, y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

El conocimiento de la realidad lingüística de las personas con hipoacusia o sordera permite al profesorado comprender las distintas modalidades comunicativas y de escolarización. Entre las opciones existentes, destacan tres modelos habituales. En primer lugar, la escuela ordinaria inclusiva representa la opción más extendida, frecuentemente mediante aulas de atención preferente, donde el alumnado sigue el currículo en lengua oral con el respaldo de apoyos como logopedas, intérpretes de lengua de signos o bucles magnéticos. En segundo lugar, para situaciones de sordera asociada a otras discapacidades que exijan una atención muy especializada, se dispone de los centros de educación especial. Por último, destaca el enfoque bilingüe y bicultural, en el que

la enseñanza se articula mediante la convivencia de la lengua de signos (LSE o LSC) y las lenguas orales, de manera que se otorga a todas ellas el mismo estatus y relevancia curricular (Gómez-Monterde y Bao-Fente, 2021).

Más allá de la modalidad educativa elegida, el docente debe ser consciente de que el alumnado con sordera se enfrenta de forma recurrente a dos barreras: el complejo acceso al lenguaje escrito y la dificultad para consolidar una competencia lectora funcional, herramientas clave para la adquisición de conocimientos (Paniagua-Martín et al., 2022).

Teniendo en cuenta que el dominio de la lengua oral (especialmente la sintaxis y el vocabulario) es determinante para comprender un texto, las limitaciones lingüísticas de estos estudiantes suelen traducirse en un aprendizaje lector más lento y en niveles de comprensión inferiores a los de sus iguales oyentes. Para revertir esta situación, las investigaciones actuales proponen un cambio metodológico en la enseñanza de la lectura que trascienda la decodificación mecánica. Este cambio metodológico se base en dos pilares fundamentales (Paniagua-Martín et al., 2022):

- Priorizar el enriquecimiento del vocabulario mediante modelos de elaboración semántica (mapas de palabras, redes semánticas y análisis de rasgos conceptuales).
- Fomentar una enseñanza explícita, sistemática y en profundidad, es decir, abandonar los métodos tradicionales centrados en la repetición pasiva y la memorización.

En definitiva, la actuación del docente debe priorizar la calidad del componente semántico por encima de la cantidad, evitar la confusión entre vocablos y permitir una recuperación más rápida y precisa del significado. Los lectores sordos que desarrollan un léxico más rico y una conciencia profunda de las palabras logran una mayor eficacia lectora y una mejor comprensión de los textos.

4. CONCLUSIÓN

El alumnado pasa gran parte de su jornada en la escuela. En consecuencia, este entorno se convierte en un espacio clave de interacción tanto con sus iguales como con el docente, quien actúa como referente lingüístico y modelo de conducta. El éxito en el acceso al currículo escolar exige el desarrollo de

habilidades comunicativas específicas. Si bien en Educación Infantil predomina una metodología oral con apoyos visuales, el rendimiento académico en las etapas posteriores pasa a depender de manera progresiva de las competencias de alfabetización (lectura y escritura). Con todo, no debe pasarse por alto que el dominio de la oralidad constituye el cimiento indispensable para la correcta adquisición del código escrito y el desarrollo cognitivo, socioemocional e integral del alumnado (Ahufinger y Balboa-Castells, 2024).

En este escenario, la figura del docente emerge como un pilar estratégico. Su convivencia diaria con el alumnado le otorga una posición privilegiada y una validez ecológica inestimable para la detección temprana. Por un lado, cuenta con la formación necesaria para identificar signos de alarma evolutivos mediante herramientas estructuradas de observación. Por otro, posee el criterio para distinguir con prudencia entre las variaciones propias del desarrollo, las particularidades de los contextos multiculturales y aquellas alteraciones que requieren una derivación especializada. No obstante, la respuesta educativa no debe limitarse a la identificación, sino que requiere una profunda reflexión metodológica. Es imprescindible desterrar enfoques obsoletos sin respaldo científico y apostar por metodologías basadas en la evidencia que prioricen una estimulación lingüística de calidad. En ocasiones, esta realidad exige aplicar adaptaciones metodológicas específicas y proporcionar apoyos dinámicos que garanticen el acceso al aprendizaje en igualdad de condiciones. En definitiva, para avanzar hacia un entorno escolar plenamente inclusivo resulta indispensable potenciar la formación del profesorado y consolidar la colaboración interdisciplinar entre la escuela, las familias y los profesionales de la logopedia.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, E. M. & SERRA, M. (2005). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Publicacions i Edicions Universitat Barcelona.
- AGUILAR-MEDIAVILLA, E.; VALERA-POZO, M.; BUIL-LEGAS, L.; GUIRADO-MORENO, J. L. & ADROVER-ROIG, D. (2024). Eficacia de las prácticas inclusivas para compensar los resultados académicos de escolares con dificultades del lenguaje oral y escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol.44(4). DOI: 10.1016/j.rlfa.2024.100500
- AHUFINGER & BALBOA-CASTELLS, (2024). El trastorno del desarrollo del lenguaje en la escuela inclusiva. Sanz-Torrent y Andreu (Coords.). *El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): Características, diagnóstico e intervención en la escuela* (pp. 207-234). Graó.
- ANDREU BARRACHINA, L. (2018). *La enseñanza del lenguaje en la escuela. Lengua oral, lectura y escritura*. UOC.
- ANULA, A. (1998). *El abecé de la psicolingüística*. Arco/Libros.
- Asociación estadounidense de Psiquiatría. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (quinta edición, texto revisado). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- AUZA, A. (2021): *Semillas del lenguaje: desarrollo típico y atípico en pequeños hablantes del español*. Barker and Jules.
- BOSCH, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson.
- BREEZE, R. & HALBACH, A. (2024). Families, language, and equal opportunities: Identifying good practices in family literacy projects. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 693–703. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01469-9>
- CABRERA-MEDINA, A. BATISTA-RAMÍREZ, I. & PALACIO-ÁLVAREZ, J. M. (2018). Recomendaciones metodológicas para el uso profesional de la voz en la clase. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma Vol.15, Núm. 48* (2018): 120-130. Edición especial.
- CHAMORRO, M. (2015). Problemática social y enseñanza de lenguas. En Fernández López, M. C. (Coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: contenidos básicos para la formación del docente* (pp. 163- 199). Universidad de Alcalá.
- CHRISTOPOULOS, T. & KEAN, J. (2020). General Education Teachers' Contribution to the Identification of Children With Language Disorders. July 2020 *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups* 5(4):770-777, https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00166.

- Col·legi de logopedes de Catalunya. (2026). *Declaració de posicionaments i bones pràctiques en l'exercici professional de la logopèdia*. 2a edició revisada. Col·legi de Logopedes de Catalunya. <https://www.clc.cat>
- Col·legi de logopedes de Catalunya. *PRODISCAT. Protocolo de detección y actuación en la dislexia. Ámbito educativo (dirigido a docentes)*. <https://www.clc.cat/es/informacio-recursos-collegiats>
- Col·legi de logopedes de Catalunya. *Protocolo dificultades del lenguaje. Ámbito educativo*. <https://www.clc.cat/es/informacio-recursos-collegiats>
- DEFIOR, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. DOI:10.1174/021037008785702983
- DEFIOR, S. & SERRANO, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- DELGADO-CRUZ, A., AXPE-CABALLERO, M. A., ACOSTA-RODRÍGUEZ, V. M., & MARTEL-GONZÁLEZ, M. A (2024). Procesos de simplificación fonológica en alumnado de Educación Infantil: desarrollo típico y trastorno del desarrollo del lenguaje. *RELIEVE*, 30(2), art.4. DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28737>
- Departament de Salut, (2025). *Protocol d'activitats preventives i de promoció de la salut a l'edat pediàtrica*. Generalitat de Catalunya. Departament de Salut. https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/infancia-adolescencia/02infancia-amb-salut/protocol-preventiu-edat-pediatrica-2025.pdf
- ESTOPÀ, R., CARRERA-SABATÉ, J. & CREUS, I. (2011). *EnRaonar. Lingüística general i aplicada per a la pràctica logopèdica*. Horsori.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2015). El aprendiz más complejo. Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. Morimoto, Y., Pavón, MV y Santamaría, R. (eds). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, (pp. 331-340).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2017). Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares, en Actas del III Congreso Internacional SICELE. *Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/019_fernandezlopez.htm

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares. *Doblele. Español Lengua Extranjera* 4, (diciembre), 140-158. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.45>
- FERNÁNDEZ ZÚÑIGA, A. & GAMBRA, S. (2013). *Trastornos del habla y de la voz*. Ed. UOC.
- GARAYZÁBAL, E. (ed.) (2006). *Lingüística clínica y logopedia*. Antonio Machado Libros.
- GÓMEZ-MONTERDE Y BAO-FENTE (2021). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas*. Real Patronato sobre Discapacidad; Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE). https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe_educacion_bilingue_alumnado_sordo.pdf
- GRÀCIA, M. (coord.) (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Escala EVA-LOE. Graó.
- GROESMAN, C. P. (2008). *La tartamudez: guía para docentes*. Comunidad de Madrid. Viceconsejería de Sanidad. https://fundacionttm.org/wp-content/uploads/2024/04/guia_docentes_ES.pdf
- GUTIÉRREZ FRESNEDA R. & DÍEZ-MEDIAVILLA, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades, *Álabe* 16. DOI:10.15645/Alabe2017.16.3
- GUZMÁN (2016). Fundamentos y evaluación de la voz. Susanibar, F.; Dioses, A.; Marchesan, I.; Guzmán, M.; Leal, G.; Guitar, B. Junqueira & B. *Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación*, (pp. 283-336). EOS.
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2020). *Voz y trabajo: formación para la prevención* (NTP 1148). Ministerio de Trabajo y Economía Social.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado, núm. 254, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- LÓPEZ, M. P. (2017). Siete cuestiones básicas para la formación de profesores noveles de español para inmigrantes. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 16- 43). Peter Lang.
- MARTÍN VEGAS, RA (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Síntesis, 2015.
- MARTOS, F. & MORALES, J. (2024). *El aprendizaje de la lengua en Educación Primaria*. Comares.

- NIEVA, S., AGUILAR-MEDIAVILLA, E., RODRÍGUEZ, L. & CONBOY, B. (2020). Competencias profesionales para el trabajo con población multilingüe y multicultural en España: creencias, prácticas y necesidades de los/las logopedas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(4), 152-167. DOI:10.1016/j.rlfa.2020.09.002
- NÍKLEVA, D. G. (2017). El uso de la lengua materna en la clase de lenguas segundas y extranjeras y sus aplicaciones en la formación de los docentes, en Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 45-75). Peter Lang.
- PANIAGUA-MARTÍN, D., CALVO ÁLVAREZ, M. I. Y GONZÁLEZ SANTAMARÍA, V. (2022). Vocabulario profundo y lectura en el alumnado con sordera. Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia* 12(2), e79557. <https://doi.org/10.5209/RLOG.79557>
- PÉREZ PÉREZ, E. (2018). *Diagnóstico e intervención en la dislexia, la disortografía y la disgrafía*. Lebón.
- PÉREZ, P. & ZAYAS, F. (2011). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- PORTEIRO, M. (2022). Análisis de errores en la escritura fonológica en estudiantes de 1º de Educación Primaria. *Habilidades comunicativas y didáctica de la L2*. Editorial Dykinson, 7-18.
- PREZAS, R., & JO, A. (2017). Differentiating Language Difference and Language Disorder: Information for Teachers Working with English Language Learners in the Schools. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice: Vol. 2: Iss. 1, Article 2*. Available at: <https://scholarworks.sfasu.edu/jhstrp/vol2/iss1/2>.
- Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro. Boletín Oficial del Estado, 302, de 19 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/11/10/1299>
- RELLO, L. (2018): *Superar la dislexia*. Paidós Educación.
- RIPOLL, J., GÓMEZ-MERINO, N. & ÁVILA, V. (2023). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. SM.
- RODRÍGUEZ, L. (2024). La Dimensión Social de la Logopedia: Una nueva Identidad en la Investigación y la Práctica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 44 (2024) 100491. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100491>
- RONDAL, J. A. (2014). Comprender el lenguaje y optimizar su desarrollo. GiuntiEOS.
- SALA TORRENT, M. (2020). Trastornos del lenguaje oral y escrito. AEPap (ed.). *Congreso de Actualización Pediatría 2020*, (p. 251-264). Lúa Ediciones 3.0.

- SANZ-TORRENT, M., & ANDREU, L. (2023). *El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): Características, diagnóstico e intervención en la escuela*. Graó.
- SILVA, LK; LABANCA, L; MELO, EMC & COSTA-GUARISCO, L. P. (2014). Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. *Rev. CEFAC*. 2014 Nov-Dez; 16(6):1972-1979. <https://www.redalyc.org/pdf/1693/169339740026.pdf>
- SIMÓN-CEREJIDO, G., CONBOY, B. T., JACKSON & MALDONADO, D. (2020). El derecho humano de ser multilingüe: recomendaciones para logopedas. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40, 178-186.
- Sociedad Española de Otorrinolaringología (2023). “La voz del docente”. <https://seorl.net/casi-9-de-cada-10-maestros-de-infantil-han-sufrido-disfonia/>
- LARA DÍAZ, M., LÓPEZ SALA, A., PALACIO NAVARRO, A., RODRÍGUEZ-FERREIRO, J., SOPENA SISQUELLA, J., ANDREU, L. (2013). *Trastorns d'aprenentatge de la lectura*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://hdl.handle.net/10609/70946>
- SUSANIBAR, F. & AUZA, A. (2021). *Hablante tardío, TSH y TDL* [Infografía]. <https://www.linkedin.com/>
- SUSANIBAR, F., & DIOSES, A. (2016). Principios para la evaluación e intervención de los trastornos del habla. En F. Susanibar, A. Dioses, I. Marchesan, M. Guzmán, G. Leal, B. Guitar, & B. Junqueira (Eds.). *Trastornos del habla: De los fundamentos a la evaluación* (pp. 15–42). EOS.
- SUSANIBAR, F.; DIOSES, A.; MARCHESAN, I.; GUZMÁN, M.; LEAL, G.; GUITAR, B. JUNQUEIRA & B. (2016). *Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación*. EOS.
- SUSANIBAR, F; PANIAGUA, J.; MARCHESAN, I; GUZMÁN, M. & LEAL, G. (2019). *6 Razones por las que los ejercicios orofaciales no verbales “praxias” NO ayudan a Evaluar o Tratar el Habla* [Infografía]. <https://www.facebook.com/>
- SUSANIBAR, F.; DIOSES, A. & HUAMANÍ, O. (2022). *Manual técnico de la prueba de evaluación fonética fonológica (PEFF)*. Giunti Psychometrics.
- UYSAL, AA.; GÜDÜK, H. & TURA, G. (2019). Knowledge and Attitudes of Preschool Teachers about Speech and Language Disorders in Turkey. 2019. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4): 562-568. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.562.568>
- VALERO, J.; VILA, J. M.; PORTEIRO, M.; TALLEDA, N.; CATALÀ, M. & MILLET, N. (2016). Valor predictivo de la Escala de actividades diarias dependientes de la audición en la detección de la pérdida auditiva en personas mayores hospitalizadas. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, ISSN 0214-4603, Vol. 36, Nº. 3, 2016, págs. 135-141. DOI: 10.1016/j.rlfa.2016.03.001

- VARGAS-RIVERA, E. S. (2022). Detección temprana de la disgrafía desde el ejercicio profesional docente. *Retos de la Ciencia*. 6(12). 13-24. <https://doi.org/10.53877/rc.6.12.20220101.02>
- VEGA, F.; GRÀCIA, M. & RIBA, C. (2021). Programa de asesoramiento colaborativo a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41 (2021) 51-61.
- VILA, J. M. (2014). *Guía de intervención logopédica en las disfonías infantiles*. Síntesis.
- YGUAL-FERNÁNDEZ A, CERVERA-MÉRIDA JF, BAIXAULI-FORTEA I & MELIÁ-DE ALBA A. (2011). Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. *Rev Neurol* 2011; 52 (Supl 1): S127-34.

PONENCIAS

Del libro de texto al currículo vivo:

Integración pedagógica de los entornos digitales en la enseñanza de ELE

Claudia ADJEMIAN DE KECHKIAN

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: La acelerada evolución de los entornos digitales ha transformado profundamente las formas en que las personas acceden a la información, construyen conocimiento y participan en prácticas comunicativas cotidianas. Sin embargo, en numerosos contextos educativos la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) continúa apoyándose en modelos curriculares concebidos para escenarios comunicativos muy distintos a los actuales. Este artículo propone una reflexión sobre la necesidad de evolucionar desde un currículo relativamente estático hacia un **Currículo Vivo**, entendido como un modelo pedagógico flexible capaz de integrar críticamente los entornos digitales emergentes sin depender de plataformas específicas. A partir del enfoque comunicativo, la competencia pragmática, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL), la multimodalidad, la neuroeducación y la alfabetización digital crítica, se plantea un marco que sitúa los entornos digitales como espacios legítimos de aprendizaje y no como simples herramientas tecnológicas. Se sostiene que la innovación educativa no reside en incorporar la plataforma más reciente, sino en desarrollar principios pedagógicos transferibles que permitan responder a la constante transformación de los escenarios comunicativos. Finalmente, se presenta el concepto de **Currículo Vivo** como una propuesta para actualizar la enseñanza de ELE desde una perspectiva flexible, multimodal, crítica e intercultural, orientada al desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en una sociedad caracterizada por la convergencia entre comunicación humana e inteligencia artificial.

Abstract: The rapid evolution of digital environments has profoundly transformed the ways in which people access information, construct knowledge, and engage in everyday communicative practices. However, in many educational contexts, the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) continues to rely on curricular models designed for communicative scenarios that differ substantially from those of today. This article calls for the need to move beyond a relatively static curriculum toward a **Living Curriculum**, understood as a flexible pedagogical framework

capable of critically integrating emerging digital environments without relying on specific platforms. Drawing on the communicative approach, pragmatic competence, Content and Language Integrated Learning (CLIL), multimodality, neuroeducation, and critical digital literacy, the article proposes a framework that positions digital environments as legitimate learning spaces rather than merely technological tools. It argues that educational innovation does not lie in adopting the latest platform but in developing transferable pedagogical principles that can respond to the continuous transformation of contemporary communicative contexts. Finally, the concept of the **Living Curriculum** is presented as a pedagogical proposal for renewing the teaching of Spanish as a Foreign Language through a flexible, multimodal, critical, and intercultural perspective aimed at developing the competencies learners need to thrive in a society increasingly shaped by the convergence of human communication and artificial intelligence.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera; entornos digitales; currículo vivo; exploración, multimodalidad; alfabetización digital; inteligencia artificial.

Curriculum: Tiene más de 30 años de experiencia en la enseñanza de idiomas a través de enfoques comunicativos, tanto en Argentina como profesora de inglés como en los Estados Unidos como profesora de español en los niveles primario y secundario. También ha enseñado gramática inglesa y español médico en programas de posgrado. Su labor docente e investigadora se centra en conectar el aula con la realidad mediante el uso de materiales auténticos y recursos multimodales. Asimismo, su prioridad como docente ha sido siempre despertar el entusiasmo y la motivación de los aprendientes a través de recursos variados y una metodología innovadora y efectiva. Claudia es doctoranda en la Universidad de Alcalá, donde obtuvo la Maestría Universitaria en Enseñanza de la Lengua y la Cultura Hispánicas para Profesores de Primaria y Secundaria. Además, es licenciada en Inglés y en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua por la Pontificia Universidad Católica Argentina, y ha publicado en el campo del español médico. Actualmente dirige los Exámenes Nacionales de Español (AATSP Exams/NSE) en la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP). Asimismo, facilita talleres de desarrollo profesional, colaborando con instituciones educativas y universidades. Ha sido reconocida por el Xperitas Language Matters Award por su labor docente.

1. INTRODUCCIÓN

Durante buena parte del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrolló en un contexto comunicativo relativamente estable. Los materiales impresos constituían la principal fuente de información, el aula representaba el espacio privilegiado para la interacción lingüística y el libro de texto organizaba la secuencia de contenidos, actividades y objetivos de aprendizaje. Aunque estos recursos continúan desempeñando un papel relevante en la educación contemporánea, las profundas transformaciones experimentadas por la comu-

nicación durante las últimas décadas invitan a reconsiderar la forma en que concebimos el currículo y la enseñanza de idiomas.

La expansión de internet, la consolidación de los dispositivos móviles y el crecimiento constante de los entornos digitales han modificado radicalmente las prácticas sociales de comunicación. En la actualidad, buena parte de las interacciones cotidianas tiene lugar en espacios donde convergen texto, imagen, sonido, video, animación, hipervínculos, elementos interactivos y, más recientemente, contenidos generados mediante inteligencia artificial. Estos ecosistemas digitales no constituyen únicamente nuevas herramientas de comunicación; representan una transformación profunda de los modos en que las personas producen significado, construyen relaciones, acceden al conocimiento y participan en la vida social.

Este cambio resulta especialmente significativo en el ámbito educativo. Los estudiantes de hoy aprenden, se informan, colaboran y desarrollan gran parte de sus experiencias comunicativas en escenarios digitales dinámicos, multimodales y en constante evolución. Sin embargo, muchas propuestas curriculares continúan organizándose alrededor de materiales cuya actualización responde a ritmos considerablemente más lentos que los de la sociedad digital. Como consecuencia, se genera una distancia creciente entre las prácticas comunicativas que los estudiantes desarrollan fuera del aula y aquellas que encuentran dentro de ella.

La cuestión no consiste en reemplazar el libro de texto ni en considerar que toda innovación tecnológica debe incorporarse automáticamente al currículo. Tampoco se trata de asumir que el uso de herramientas digitales garantiza por sí mismo mejores aprendizajes. El verdadero desafío consiste en comprender que la comunicación ha cambiado y que, por tanto, la enseñanza de lenguas necesita dialogar con esa nueva realidad. La innovación educativa no depende de una plataforma determinada, sino de la capacidad del currículo para incorporar críticamente los escenarios donde actualmente circula la lengua y se construye el conocimiento.

Durante los últimos años, la investigación en didáctica de lenguas ha mostrado un creciente interés por el potencial educativo de diversas plataformas digitales, redes sociales, comunidades virtuales y herramientas basadas en in-

teligencia artificial. Numerosos estudios destacan su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa, al acceso a materiales auténticos, a la interacción entre aprendientes y al fortalecimiento de la competencia intercultural. No obstante, gran parte de estas investigaciones continúa organizándose alrededor del análisis de plataformas específicas cuya evolución tecnológica dificulta la construcción de **propuestas pedagógicas con proyección a largo plazo**.

Este trabajo parte de una premisa diferente. Se sostiene que el objeto de estudio no deben ser las plataformas, sino los **entornos digitales** como nuevos espacios de comunicación y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las redes sociales, las plataformas audiovisuales, las comunidades virtuales, los asistentes conversacionales basados en inteligencia artificial, los podcasts y otras tecnologías emergentes constituyen manifestaciones diversas de un mismo fenómeno: la transformación de los escenarios donde las personas utilizan la lengua para interactuar, aprender y construir conocimiento.

A partir de esta concepción se propone el concepto de **Currículo Vivo**, entendido como un modelo pedagógico dinámico capaz de integrar críticamente los entornos digitales dentro de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera sin depender de herramientas concretas. La propuesta no pretende sustituir los fundamentos consolidados de la didáctica de lenguas, sino reinterpretarlos a la luz de las nuevas formas de comunicación que caracterizan el siglo XXI.

En consecuencia, el propósito de este artículo es analizar los fundamentos pedagógicos que justifican la incorporación de los entornos digitales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y presentar el Currículo Vivo como una propuesta para articular comunicación auténtica, multimodalidad, alfabetización digital crítica e innovación curricular dentro de un marco flexible, capaz de evolucionar junto con las transformaciones de la sociedad contemporánea.

2. LOS ENTORNOS DIGITALES COMO NUEVOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Las transformaciones tecnológicas experimentadas durante las primeras décadas del siglo XXI han modificado no solo las herramientas disponibles para comunicarse, sino también la naturaleza misma de la comunicación. La pro-

gresiva digitalización de la vida cotidiana ha dado lugar a escenarios donde la interacción humana se desarrolla de manera simultánea en espacios físicos y virtuales, generando nuevas formas de producción, circulación e interpretación del conocimiento. En consecuencia, resulta insuficiente considerar los entornos digitales únicamente como recursos tecnológicos incorporables al aula. Más apropiado es entenderlos como **espacios sociales y comunicativos** donde se construyen discursos, identidades, comunidades y prácticas culturales que forman parte de la experiencia cotidiana de millones de personas.

Desde esta perspectiva, un **entorno digital** puede definirse como un ecosistema de comunicación mediado por tecnologías que posibilita la interacción entre individuos, comunidades y recursos mediante diferentes formatos y lenguajes. Esta definición trasciende el concepto tradicional de red social e incluye una amplia diversidad de espacios digitales, entre ellos plataformas audiovisuales, comunidades virtuales, servicios de mensajería, repositorios multimedia, podcasts, herramientas colaborativas, asistentes conversacionales basados en inteligencia artificial y otras tecnologías que continúan evolucionando de forma permanente.

Comprender esta diversidad resulta especialmente importante para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Durante los últimos años, buena parte de la literatura especializada se ha centrado en analizar el potencial didáctico de plataformas concretas. Sin embargo, la velocidad con que aparecen nuevas aplicaciones y desaparecen otras pone de manifiesto la necesidad de desplazar el foco desde las herramientas hacia los principios pedagógicos que justifican su utilización. Lo verdaderamente relevante no es si una determinada plataforma mantiene su popularidad a lo largo del tiempo, sino qué características comunicativas comparte con otros entornos digitales y de qué manera estas pueden favorecer procesos de aprendizaje significativos.

Desde esta perspectiva, los entornos digitales ofrecen un valor educativo que trasciende el componente tecnológico. Constituyen espacios donde la lengua circula en contextos auténticos, donde los estudiantes pueden acceder a diferentes variedades del español, observar prácticas comunicativas reales y participar en situaciones de interacción que difícilmente podrían reproducirse mediante materiales exclusivamente diseñados para el aula. La autenticidad

deja de entenderse únicamente como una característica del material utilizado para convertirse en una propiedad del contexto comunicativo en el que dicho material adquiere significado.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

La incorporación de los entornos digitales a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera no responde únicamente al desarrollo de nuevas tecnologías ni a cambios en los hábitos comunicativos de las generaciones actuales. Su integración encuentra sustento en un conjunto de teorías lingüísticas, pedagógicas, cognitivas y socioculturales que, desde perspectivas diferentes pero complementarias, coinciden en considerar que el aprendizaje de una lengua se produce con mayor profundidad cuando los estudiantes participan activamente en situaciones comunicativas auténticas, construyen significado mediante la interacción y establecen conexiones entre los nuevos conocimientos y sus experiencias previas.

Desde esta perspectiva, los entornos digitales no constituyen el fundamento del aprendizaje; representan el contexto donde los principios pedagógicos desarrollados durante décadas encuentran nuevas posibilidades de aplicación. El enfoque comunicativo, la competencia pragmática, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL), la multimodalidad, la neuroeducación y la alfabetización digital conforman un marco conceptual que permite comprender por qué estos escenarios pueden convertirse en espacios legítimos para el desarrollo de competencias lingüísticas, interculturales, cognitivas y críticas.

En consecuencia, el valor educativo de los entornos digitales no depende de la incorporación de una plataforma determinada, sino de la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje coherentes con estos principios. La tecnología constituye el escenario; la pedagogía continúa siendo el elemento que orienta el aprendizaje.

3.1 El enfoque comunicativo: aprender una lengua para comunicarse

La consolidación del enfoque comunicativo durante las últimas décadas del siglo XX supuso una transformación profunda en la enseñanza de lenguas

extranjerías. Frente a modelos centrados principalmente en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario, este enfoque situó la comunicación significativa como finalidad esencial del aprendizaje. El dominio de una lengua dejó de entenderse como el conocimiento aislado de estructuras lingüísticas para concebirse como la capacidad de utilizarlas de manera eficaz en contextos reales de interacción.

La noción de competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) representó uno de los principales puntos de inflexión en este cambio de paradigma. Frente a la idea de competencia exclusivamente lingüística, Hymes sostuvo que hablar una lengua implica también conocer las normas sociales que regulan su uso, comprender cuándo, cómo, con quién y para qué utilizar determinados recursos lingüísticos. Posteriormente, Canale y Swain (1980) ampliaron esta concepción al distinguir componentes gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que continúan siendo referencia para la didáctica contemporánea de las lenguas.

Esta perspectiva constituye actualmente uno de los pilares tanto del **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** (Consejo de Europa, 2020) como de los ***World-Readiness Standards for Learning Languages*** (ACTFL, 2015), ambos orientados hacia el desarrollo de usuarios capaces de interpretar, negociar y producir significado en situaciones auténticas de comunicación.

Los entornos digitales ofrecen condiciones especialmente favorables para materializar estos principios. En ellos la lengua circula de manera permanente mediante una gran diversidad de géneros discursivos, formatos y situaciones comunicativas, que difícilmente podrían reproducirse en materiales elaborados exclusivamente para el aula. Noticias, entrevistas, podcasts, documentales, publicaciones digitales, comunidades virtuales, conversaciones mediadas por inteligencia artificial y múltiples formas de interacción permiten al alumnado observar cómo los hablantes utilizan la lengua para informar, persuadir, argumentar, narrar, explicar, debatir o expresar emociones.

Sin embargo, el potencial de estos recursos no reside únicamente en su autenticidad. Su verdadera aportación consiste en acercar el currículo a los contextos donde actualmente se desarrolla buena parte de la comunicación humana. Desde esta perspectiva, aprender español implica participar en prác-

ticas comunicativas semejantes a aquellas que caracterizan la vida cotidiana de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más contextualizado, significativo y funcional.

3.2 Competencia pragmática: comprender el lenguaje en contexto

El enfoque comunicativo condujo de manera natural al desarrollo del concepto de competencia pragmática. Aprender una lengua no significa únicamente producir oraciones gramaticalmente correctas, sino comprender cómo los significados cambian en función del contexto, de la intención comunicativa, de las relaciones entre los interlocutores y de las convenciones culturales que regulan cada interacción.

Bachman (1990) define la competencia pragmática como la capacidad para relacionar las formas lingüísticas con los propósitos comunicativos que cumplen en situaciones concretas de uso. Posteriormente, Taguchi (2015) subraya que esta competencia se desarrolla principalmente mediante la exposición a situaciones auténticas donde los estudiantes pueden observar cómo los hablantes negocian significados, adaptan registros, expresan cortesía, utilizan el humor, interpretan ironías o modifican sus estrategias discursivas según el contexto.

En este sentido, los entornos digitales representan una fuente privilegiada de información pragmática. A diferencia de muchos materiales didácticos tradicionales, ofrecen acceso continuo a intercambios comunicativos espontáneos que reflejan la diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante. Los estudiantes pueden analizar cómo varían las formas de tratamiento, las estrategias argumentativas, las expresiones coloquiales, los recursos humorísticos o las manifestaciones de cortesía, según el tipo de comunidad, el propósito comunicativo y la situación de interacción.

No obstante, esta riqueza comunicativa plantea también nuevos desafíos. La interpretación de significados implícitos, referencias culturales, memes, elementos audiovisuales o contenidos generados mediante inteligencia artificial requiere procesos de reflexión que difícilmente pueden producirse de manera espontánea. En consecuencia, el papel del docente continúa siendo esencial para orientar el análisis crítico de estos discursos y favorecer el desarrollo de

una competencia pragmática capaz de trascender la comprensión literal de los mensajes.

La incorporación de los entornos digitales a la enseñanza de ELE no persigue, por tanto, aumentar la cantidad de información disponible para el alumnado, sino ampliar las oportunidades de observar la lengua funcionando en los contextos donde actualmente adquiere significado. De esta manera, la competencia pragmática deja de desarrollarse exclusivamente mediante ejemplos contruidos para la enseñanza y comienza a nutrirse de prácticas discursivas auténticas que reflejan la complejidad de la comunicación contemporánea.

3.3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL)

La evolución del enfoque comunicativo condujo progresivamente hacia modelos pedagógicos que conciben la lengua no solo como objeto de aprendizaje, sino como vehículo para comprender e interpretar el mundo. Dentro de esta perspectiva, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido internacionalmente como ***Content and Language Integrated Learning (CLIL)***, constituye uno de los enfoques que mejor responde a las demandas de una educación orientada al desarrollo de competencias y al aprendizaje significativo.

De acuerdo con Coyle, Hood y Marsh (2010), el principio fundamental de AICLE consiste en integrar el aprendizaje de contenidos disciplinares con el desarrollo de una lengua adicional, de manera que ambos procesos se potencien mutuamente. La lengua deja así de ser un fin en sí mismo para convertirse en el medio mediante el cual los estudiantes investigan, interpretan información, analizan problemas, construyen conocimiento y participan activamente en experiencias de aprendizaje con significado.

Esta concepción adquiere una relevancia especial en el contexto de los entornos digitales. La enorme diversidad de recursos disponibles permite acceder a información auténtica sobre ciencia, historia, literatura, arte, sostenibilidad, gastronomía, actualidad internacional o fenómenos socioculturales de los países hispanohablantes. En consecuencia, el aula de ELE puede trascender la práctica aislada de contenidos lingüísticos para transformarse en un espacio

donde aprender español implica también comprender otras realidades, desarrollar el pensamiento crítico y ampliar la competencia intercultural.

Uno de los principales aportes del modelo AICLE reside en la integración de los cuatro componentes propuestos por Coyle (2007): **Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura** (las 4C). Esta propuesta resulta especialmente pertinente para comprender el potencial pedagógico de los entornos digitales. Estos espacios permiten trabajar contenidos relevantes, favorecen el uso de la lengua con fines comunicativos auténticos, promueven procesos cognitivos complejos como el análisis, la comparación o la resolución de problemas, y facilitan el contacto con múltiples perspectivas culturales que enriquecen la comprensión del mundo hispanohablante.

Sin embargo, la disponibilidad de materiales digitales no garantiza por sí misma un aprendizaje integrado. La abundancia de información puede conducir a propuestas fragmentadas si no existe una planificación didáctica que articule objetivos lingüísticos y disciplinares dentro de una secuencia coherente. Desde esta perspectiva, el papel del docente continúa siendo esencial como diseñador de experiencias de aprendizaje capaces de transformar los recursos digitales en oportunidades para construir conocimiento.

Por tanto, la convergencia entre AICLE y los entornos digitales no responde solo a una cuestión metodológica, sino curricular. Ambos comparten una misma finalidad: favorecer aprendizajes donde la lengua se utilice para comprender, investigar, argumentar, crear y participar activamente en la construcción del conocimiento. Esta coincidencia convierte a AICLE en uno de los pilares sobre los cuales se sustenta el concepto de Currículo Vivo desarrollado en este trabajo.

3.4 Multimodalidad: nuevas formas de construir significado

Uno de los rasgos más característicos de la comunicación contemporánea es la creciente convergencia de múltiples modos de representación en la construcción del significado. Mientras que los textos impresos tradicionales se apoyaban principalmente en el lenguaje verbal escrito, los entornos digitales integran simultáneamente imágenes, sonido, video, tipografía, animación, gestos, música, elementos interactivos e hipervínculos que participan conjuntamente en la producción e interpretación de los mensajes.

Este cambio ha dado lugar a una profunda transformación en la manera en que las personas leen, escriben, interpretan y producen información. Como señalan Kress y Van Leeuwen (2001), el significado ya no puede entenderse como el resultado exclusivo del lenguaje verbal, sino como la interacción dinámica entre distintos recursos semióticos que actúan de forma complementaria. En consecuencia, comprender un mensaje implica interpretar simultáneamente múltiples sistemas de representación, cada uno de los cuales aporta información específica al conjunto del discurso.

La noción de **multiliteracidades** desarrollada por el New London Group (1996) amplía esta perspectiva al sostener que la alfabetización contemporánea debe preparar a los estudiantes para desenvolverse en sociedades caracterizadas tanto por la diversidad cultural como por la diversidad de modos de comunicación. Posteriormente, Cope y Kalantzis (2009) profundizaron esta idea al señalar que la enseñanza necesita superar una concepción exclusivamente textual de la alfabetización para incorporar prácticas donde diferentes lenguajes se integren de forma significativa.

En el ámbito de ELE, esta transformación adquiere una importancia particular. Los estudiantes ya no interpretan únicamente textos escritos u orales, sino discursos complejos donde intervienen imágenes, elementos audiovisuales, recursos gráficos, sonidos y componentes interactivos. Aprender una lengua implica, por tanto, desarrollar la capacidad de comprender cómo estos diferentes modos colaboran en la construcción del significado y cómo pueden utilizarse de manera eficaz para comunicar ideas en distintos contextos.

Los aportes de la psicología cognitiva ofrecen un sólido respaldo a esta perspectiva. La **Teoría del Doble Código** de Paivio (1986) sostiene que la información procesada simultáneamente mediante canales verbales y no verbales favorece una comprensión más profunda y una mayor retención del conocimiento. En la misma línea, la **Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia** desarrollada por Mayer (2001, 2009) demuestra que el aprendizaje mejora cuando palabras e imágenes se presentan de forma complementaria y responden a un diseño pedagógico que respeta el funcionamiento de la memoria y evita la sobrecarga cognitiva.

No obstante, la multimodalidad no debe confundirse con la simple incorporación de recursos audiovisuales. Su valor educativo reside en la articulación coherente de los distintos modos de representación para favorecer la construcción de significado. La presencia de imágenes, videos o animaciones carece de sentido si estos elementos no contribuyen a los objetivos de aprendizaje ni favorecen procesos de interpretación, análisis y producción cada vez más complejos.

Desde esta perspectiva, los entornos digitales constituyen escenarios privilegiados para el desarrollo de la competencia multimodal, entendida como la capacidad de interpretar y producir significados integrando diferentes sistemas de representación. Esta competencia se convierte en un componente esencial de la formación lingüística contemporánea y prepara al alumnado para participar de manera competente en las prácticas comunicativas propias de la sociedad digital.

3.5 Neuroeducación y aprendizaje significativo

Los avances de las neurociencias cognitivas durante las últimas décadas han permitido comprender con mayor profundidad algunos de los procesos implicados en el aprendizaje humano. Si bien la neuroeducación no prescribe metodologías concretas, sus aportaciones ofrecen fundamentos relevantes para comprender por qué determinadas experiencias favorecen aprendizajes más profundos y duraderos.

Diversos estudios coinciden en señalar que la emoción desempeña un papel decisivo en la construcción del conocimiento. Mora (2013) sostiene que solo aquello que despierta la atención logra ser aprendido de manera significativa, mientras que Immordino-Yang y Damasio (2007) demostraron que emoción y cognición constituyen procesos inseparables en el razonamiento y la toma de decisiones. Aprender una lengua implica, por tanto, mucho más que memorizar estructuras lingüísticas; supone establecer conexiones personales con los contenidos, interpretar experiencias culturales y atribuir significado a nuevas formas de comunicación.

Los entornos digitales ofrecen oportunidades especialmente valiosas para favorecer este tipo de aprendizaje. El acceso a testimonios, acontecimientos

actuales, producciones culturales, entrevistas, documentales o relatos personales permite aproximar al alumnado a experiencias auténticas que despiertan curiosidad, favorecen la implicación emocional y enriquecen la comprensión intercultural. Cuando estos recursos se integran dentro de una propuesta didáctica coherente, la tecnología deja de ser un elemento motivador superficial para convertirse en un medio que facilita aprendizajes contextualizados y significativos.

Sin embargo, la evidencia científica advierte, asimismo, sobre los riesgos asociados a una utilización indiscriminada de recursos digitales. Tokuhama-Espinosa (2011) subraya que la abundancia de estímulos puede generar sobrecarga cognitiva si las actividades no se organizan de acuerdo con principios pedagógicos claros. Esta observación coincide con los planteamientos de Mayer (2009), quien destaca la necesidad de seleccionar cuidadosamente la información presentada para evitar que el exceso de estímulos dificulte la comprensión.

En consecuencia, la incorporación de los entornos digitales exige una mediación docente capaz de equilibrar riqueza multimodal y claridad cognitiva. El objetivo no consiste en aumentar la cantidad de información disponible, sino en favorecer experiencias donde emoción, atención, reflexión y comunicación se integren de manera significativa.

3.6 Alfabetización digital crítica y ciudadanía en la era de la IA

La transformación de los escenarios comunicativos ha ampliado el concepto tradicional de alfabetización. En la actualidad, aprender a leer y escribir implica también desarrollar la capacidad de interpretar críticamente la información que circula en los entornos digitales, evaluar la credibilidad de las fuentes, comprender el funcionamiento de los algoritmos y actuar de manera ética dentro de comunidades cada vez más interconectadas.

Ferrés y Piscitelli (2012) definen la competencia mediática como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten analizar, interpretar y producir mensajes utilizando diferentes medios y lenguajes. Esta perspectiva trasciende el dominio instrumental de la tecnología para situar el pensamiento crítico en el centro de la formación ciudadana. En la enseñanza

del Español como Lengua Extranjera, ello implica preparar a los estudiantes no solo para comprender textos en español, sino también para analizar discursos, contrastar perspectivas, reconocer sesgos y construir argumentos fundamentados.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa añade una nueva dimensión a este desafío. Hoy conviven en un mismo entorno contenidos producidos por personas y materiales generados automáticamente por sistemas capaces de crear textos, imágenes, audios o videos con un elevado grado de verosimilitud. Esta realidad obliga a replantear el significado mismo de los materiales auténticos y exige incorporar nuevas competencias relacionadas con la verificación de fuentes, la identificación de contenidos sintéticos y la reflexión ética sobre el uso de estas tecnologías.

En este contexto, la alfabetización digital deja de ser una competencia complementaria para convertirse en un componente inseparable de la competencia comunicativa. Aprender una lengua en el siglo XXI implica también aprender a desenvolverse críticamente en ecosistemas digitales complejos, donde la capacidad para formular preguntas, contrastar evidencias y evaluar la fiabilidad de la información resulta tan importante como la comprensión lingüística.

Desde la perspectiva defendida en este trabajo, el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia multimodal y la alfabetización digital crítica constituye una responsabilidad compartida entre currículo, docente y estudiante. La integración pedagógica de los entornos digitales no persigue únicamente incorporar nuevas herramientas al aula, sino preparar ciudadanos capaces de interpretar, producir y compartir conocimiento de forma ética, crítica y responsable en una sociedad donde la comunicación humana y la inteligencia artificial conviven de manera creciente.

4. DEL CURRÍCULO TRADICIONAL AL CURRÍCULO VIVO

Las transformaciones de la comunicación analizadas en las secciones anteriores ponen de manifiesto que la incorporación de los entornos digitales a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera no depende exclusivamente del acceso a nuevas tecnologías. Como se ha expuesto, existen sólidos funda-

mentos teóricos que justifican su integración desde el enfoque comunicativo, la competencia pragmática, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL), la multimodalidad, la neuroeducación y la alfabetización digital crítica. Sin embargo, la existencia de un marco teórico sólido no garantiza, por sí sola, su incorporación efectiva a la práctica docente.

La literatura especializada señala de manera reiterada obstáculos relacionados con la formación del profesorado, la planificación curricular, la disponibilidad de materiales y las políticas institucionales que condicionan el uso educativo de los entornos digitales. No obstante, resulta pertinente conocer cómo perciben estas dificultades los propios docentes de ELE y cuáles consideran que son los principales factores que limitan su integración sistemática en el aula.

Con el propósito de complementar la revisión teórica presentada en este trabajo, se realizó un cuestionario exploratorio dirigido a docentes de Español como Lengua Extranjera. Aunque el instrumento fue diseñado originalmente para conocer el uso didáctico de las redes sociales, la evolución conceptual de esta investigación permite interpretar sus resultados dentro de un marco más amplio: el de los **entornos digitales**, entendidos como ecosistemas que incluyen redes sociales, plataformas audiovisuales, comunidades virtuales, recursos colaborativos y herramientas basadas en inteligencia artificial. Los resultados obtenidos permiten comprender mejor las necesidades del cuerpo docente y constituyen un punto de partida para la propuesta curricular que se presenta a continuación.

4.1 Barreras para la integración de los entornos digitales

Con el propósito de explorar las percepciones docentes acerca de la incorporación de los entornos digitales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se administró un cuestionario a treinta y dos profesores de español pertenecientes a diferentes contextos educativos. Aunque se trata de una muestra exploratoria, los resultados permiten identificar tendencias relevantes que dialogan con la literatura especializada.

La mayoría de los participantes (68,8 %) manifestó utilizar entornos digitales en sus clases, aunque predominantemente de manera ocasional, mientras

que cerca de un tercio indicó no utilizarlos. Entre los docentes que señalaron dificultades para incorporarlos, las barreras más frecuentes fueron la falta de materiales didácticos preparados para su utilización en clase y la escasa formación específica sobre su uso pedagógico. En menor medida aparecieron preocupaciones relacionadas con la gestión del tiempo, el control del aula y la resistencia al trabajo colaborativo.

Especialmente significativo resulta el hecho de que el 84,4 % de los participantes manifestara interés en recibir materiales didácticos que faciliten la incorporación de estos recursos al currículo. Este dato refuerza la idea de que existe una disposición favorable hacia la innovación, aunque todavía persisten necesidades de acompañamiento pedagógico y formación docente.

En conjunto, estos resultados permiten interpretar que las principales barreras no son tecnológicas, sino curriculares y metodológicas. Más que la ausencia de recursos digitales, el profesorado parece demandar modelos de integración que articulen dichos recursos con objetivos de aprendizaje claramente definidos. Por consiguiente, el desafío actual ya no consiste en convencer al profesorado acerca del potencial educativo de estos recursos, sino en favorecer condiciones que permitan su integración sistemática dentro del currículo.

Aunque el cuestionario se diseñó originalmente en torno al uso didáctico de las redes sociales, sus resultados pueden interpretarse hoy dentro de un marco más amplio de integración de los entornos digitales, concepto que engloba redes sociales, plataformas audiovisuales, comunidades virtuales y herramientas basadas en inteligencia artificial.

4.2 El Currículo Vivo: una respuesta pedagógica a los desafíos de la enseñanza de ELE en entornos digitales

Las barreras identificadas por el profesorado, junto con los fundamentos teóricos analizados en las secciones precedentes, permiten comprender que el principal desafío de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera no consiste en incorporar una plataforma específica al aula, sino en disponer de un marco pedagógico suficientemente flexible para integrar los entornos digitales dentro de una planificación curricular coherente. La rápida evolución

de las tecnologías hace que cualquier propuesta centrada exclusivamente en herramientas concretas corra el riesgo de quedar obsoleta en poco tiempo. En cambio, un modelo sustentado en principios pedagógicos sólidos mantiene su vigencia aun cuando cambian las plataformas, los formatos o las formas de interacción.

En este contexto surge la propuesta del **Currículo Vivo**, entendida como un modelo curricular abierto, dinámico y flexible que integra críticamente los entornos digitales como parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje. El Currículo Vivo no constituye un programa alternativo al currículo oficial ni pretende sustituir los fundamentos consolidados de la didáctica de lenguas. Por el contrario, busca fortalecerlos mediante una actualización permanente que permita responder a las transformaciones de la comunicación contemporánea.

El concepto de Currículo Vivo parte de la premisa de que el aprendizaje de una lengua no puede permanecer desvinculado de los espacios donde esa lengua circula cotidianamente. En la actualidad, buena parte de las prácticas comunicativas se desarrollan en ecosistemas digitales donde convergen múltiples lenguajes, formatos y formas de interacción. Ignorar estos escenarios supone limitar las oportunidades de aprendizaje y mantener una distancia creciente entre la realidad comunicativa del alumnado y las experiencias que ofrece el aula.

A diferencia de enfoques centrados en el uso de aplicaciones concretas, el Currículo Vivo organiza el aprendizaje alrededor de competencias transferibles que permanecen estables a pesar de que evolucionen las tecnologías. Desde esta perspectiva, redes sociales, plataformas audiovisuales, comunidades virtuales, herramientas colaborativas o sistemas basados en inteligencia artificial dejan de entenderse como fines en sí mismos para convertirse en contextos en los que los estudiantes pueden interpretar, producir, compartir y evaluar información utilizando la lengua meta de manera significativa.

El Currículo Vivo se sustenta en cinco principios fundamentales.

- **Autenticidad**, porque favorece el trabajo con materiales y prácticas comunicativas propias de la realidad social y cultural del mundo hispanohablante.

- **Flexibilidad**, porque permite incorporar nuevos entornos digitales sin modificar los objetivos esenciales del currículo.
- **Multimodalidad**, porque reconoce que la comunicación contemporánea integra simultáneamente texto, imagen, sonido, video, elementos interactivos y recursos generados mediante inteligencia artificial.
- **Pensamiento crítico y alfabetización digital**, porque prepara al alumnado para analizar la información, verificar fuentes, reconocer sesgos y participar de manera ética en los ecosistemas digitales.
- **Actualización permanente**, porque concibe el currículo como una estructura abierta que evoluciona junto con las transformaciones y necesidades de la sociedad y de la comunicación.

Esta propuesta responde directamente a las necesidades identificadas tanto en la literatura especializada como en la encuesta realizada al profesorado. Si las principales dificultades percibidas se relacionan con la falta de modelos pedagógicos y materiales estructurados, el Currículo Vivo ofrece un marco conceptual que orienta la selección de recursos, la planificación de actividades y la integración de los entornos digitales dentro de secuencias didácticas coherentes. De este modo, el foco deja de situarse en la herramienta utilizada y se desplaza hacia el aprendizaje que se pretende promover.

En consecuencia, el Currículo Vivo no debe entenderse como una metodología cerrada, sino como una forma de concebir la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en una sociedad en la que los escenarios de comunicación evolucionan constantemente. Su finalidad consiste en proporcionar un marco suficientemente sólido para mantener los principios de la didáctica de lenguas y, al mismo tiempo, suficientemente flexible para incorporar las oportunidades que ofrecen los entornos digitales presentes y futuros.

Precisamente por esta razón, el siguiente apartado presenta un modelo pedagógico que traduce estos principios curriculares en una secuencia didáctica concreta, transferible a distintos contextos educativos y adaptable a la diversidad de entornos digitales disponibles.

5. $E \rightarrow X \rightarrow P \rightarrow L \rightarrow O \rightarrow R \rightarrow E$:

UN MODELO PEDAGÓGICO PARA INTEGRAR ENTORNOS DIGITALES

Todo currículo necesita traducirse en decisiones didácticas concretas. Por esta razón, el Currículo Vivo se operacionaliza mediante un modelo de integración pedagógica concebido para ser aplicado con independencia del entorno digital seleccionado.

A diferencia de propuestas centradas en plataformas específicas, el modelo parte de la premisa de que cualquier entorno digital puede adquirir valor educativo cuando se integra dentro de una secuencia didáctica coherente. El objetivo no consiste en enseñar una herramienta determinada, sino en utilizar los distintos espacios digitales como contextos donde los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, interculturales, multimodales y críticas.

El modelo propuesto comprende siete momentos pedagógicos articulados entre sí:

- **E – Exploración y motivación:** activación de conocimientos previos y primer contacto con el material auténtico.
- **X – eExploración del contenido y significados:** construcción e interpretación del significado, análisis de aspectos lingüísticos, culturales y multimodales.
- **P – Práctica Guiada:** actividades guiadas para consolidar la comprensión y desarrollar estrategias comunicativas, previas a la producción.
- **L – Lenguaje en Acción:** realización de una tarea auténtica en la que el estudiante utiliza la lengua con un propósito real.
- **O – Opinión y Perspectiva Personal:** intercambio de ideas, toma de postura y expresión personal.
- **R – Reflexión:** metacognición, autoevaluación y conexión con futuros contextos de aprendizaje.
- **E – Expansión:** transferencia y aplicación de lo aprendido a nuevos contextos, plataformas o situaciones comunicativas.

Este modelo posee una característica fundamental: puede implementarse utilizando redes sociales, plataformas audiovisuales, podcasts, asistentes conversacionales, herramientas de inteligencia artificial o cualquier otro entorno digital emergente. Lo que permanece constante no son las herramientas, sino la secuencia pedagógica que organiza el aprendizaje.

Cada momento del modelo **EXPLORE** incorpora una progresión de acciones cognitivas inspiradas en la Taxonomía de Bloom revisada (Anderson y Krathwohl, 2001). No obstante, dichas acciones no se conciben como una secuencia rígida ni exclusivamente jerárquica, sino como una guía flexible para favorecer la construcción progresiva del aprendizaje en contextos comunicativos auténticos. En consonancia con las adaptaciones contemporáneas de la taxonomía a los entornos digitales (Churches, 2009) y con las reflexiones recientes sobre su evolución en la era de la inteligencia artificial (García Aretio, 2026), el modelo **EXPLORE** reorganiza estos procesos cognitivos dentro de una secuencia pedagógica orientada a la comunicación, la multimodalidad, la reflexión crítica y la transferencia del aprendizaje.

Ver cuadro en **ANEXO C**

6. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

Para ilustrar el funcionamiento del modelo se considerará una unidad didáctica orientada al desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes de nivel B1-B2.

La propuesta parte de materiales auténticos obtenidos de diferentes entornos digitales relacionados con campañas de reciclaje desarrolladas en diversos países hispanohablantes. Los estudiantes analizan los mensajes, identifican estrategias de persuasión, comparan enfoques culturales y reflexionan sobre las prácticas medioambientales presentes en sus propias comunidades.

Posteriormente trabajan en pequeños grupos para diseñar una campaña dirigida a jóvenes de su entorno escolar. La tarea exige seleccionar información, verificar fuentes, elaborar argumentos y producir materiales multimodales que integren texto, imagen, recursos audiovisuales e inteligencia artificial cuando esta contribuya a mejorar la calidad comunicativa del producto final.

Durante todo el proceso, el docente orienta la reflexión crítica sobre la fiabilidad de las fuentes consultadas, el uso responsable de herramientas digitales y la adecuación lingüística de los mensajes producidos. La evaluación considera no solo la corrección lingüística, sino también la capacidad para integrar diferentes modos de representación, argumentar con evidencia y comunicar de forma eficaz en función de la audiencia prevista.

Este ejemplo muestra que **la innovación no reside en utilizar una plataforma determinada, sino en diseñar experiencias de aprendizaje donde los entornos digitales funcionen como espacios auténticos de comunicación y construcción del conocimiento.**

En el ANEXO C se presenta un **ejemplo de implementación del modelo pedagógico**, con una unidad didáctica sobre conciencia ecológica y acción cotidiana para el nivel B1-B2

7. REFLEXIONES FINALES

Las transformaciones experimentadas por la comunicación durante las últimas décadas obligan a reconsiderar el lugar que ocupan los entornos digitales dentro de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. El debate ya no gira en torno a la conveniencia de incorporar determinadas tecnologías al aula, sino a la necesidad de construir modelos curriculares capaces de responder a escenarios comunicativos en permanente evolución.

El concepto de Currículo Vivo propuesto en este trabajo pretende contribuir a esta discusión desplazando el foco desde las herramientas hacia los principios pedagógicos que orientan el aprendizaje. La innovación educativa deja de entenderse como la incorporación de la plataforma más reciente para concebirse como la capacidad del currículo de adaptarse críticamente a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas sin perder coherencia formativa.

En este sentido, los entornos digitales constituyen mucho más que recursos complementarios. Representan espacios donde la lengua circula de manera auténtica, donde se construyen comunidades discursivas y donde los estudiantes pueden desarrollar competencias indispensables para participar activamente en la sociedad contemporánea. La presencia creciente de la inteligencia artificial amplía aún más este desafío al exigir nuevas formas de alfa-

betización que integren comunicación, ética, pensamiento crítico y verificación de la información.

El futuro de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera dependerá menos de la aparición de nuevas plataformas que de la capacidad de los sistemas educativos para construir currículos suficientemente flexibles como para evolucionar junto con la comunicación humana. En este sentido, el Currículo Vivo no constituye una respuesta a una tecnología específica, sino una propuesta pedagógica abierta destinada a acompañar la transformación permanente de los escenarios donde hoy se aprende, se comunica y se construye conocimiento.

El Currículo Vivo no pretende reemplazar los currículos oficiales, sino ofrecer un marco de actualización permanente que permita integrar críticamente los nuevos escenarios comunicativos conforme evolucionan la sociedad y las tecnologías.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4th ed.). American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart y Winston.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. ResearchGate. net/profile/Merrill-Swain
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes. (Obra original publicada en 2020).
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies*. 4. 164-195. https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning

- COYLE, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.
- COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- DExpA. (2026). *Diseño de Experiencias de Aprendizaje*, Teoría de la doble codificación, <https://experienciadeaprendizaje.com/teoria-del-aprendizaje/teoria-de-la-doble-codificacion-paivio/>
- GARCÍA ARETIO, L. (2024). La Taxonomía de Bloom antes de la IA, artículo recuperado de <https://aretio.hypotheses.org/14719>
- HYMES, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- IMMORDINO-YANG, M. H., & DAMASIO, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- PAIVIO, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- TAGUCHI, N. (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*. 31. 289. https://www.researchgate.net/publication/231868148_Teaching_Pragmatics_Trends_and_Issues
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- ✓ Herramienta de IA utilizada: Chat GPT (OpenAI)

ANEXO A

Cuestionario realizado al profesorado

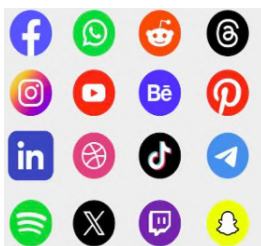
Nota metodológica

El cuestionario fue diseñado inicialmente para explorar el uso didáctico de las redes sociales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. A medida que avanzó la investigación, el marco conceptual evolucionó hacia un enfoque más amplio centrado en los **entornos digitales**, entendidos como un ecosistema que incluye redes sociales, plataformas audiovisuales, comunidades virtuales y herramientas basadas en inteligencia artificial. En consecuencia, los resultados se reinterpretan desde esta perspectiva sin alterar los datos originales obtenidos.

ENLACE A LA ENCUESTA: <https://forms.gle/aRPQ2p7qhiE1M5tB9>

Detalle de la encuesta:

El uso didáctico de las redes sociales en el aula de español



1. ¿Usas las redes sociales en tus clases de español?

- Sí, con frecuencia
- Sí, ocasionalmente
- No

2. ¿Qué plataforma usas?

- Instagram
- Facebook
- YouTube
- N/A
- Otro:

3. Siguiendo a Collazos, Guerrero y Vergara (2001:4), algunos docentes no usan las redes sociales por diversos motivos ¿Con cuál de ellos te identificas? Marca todas las respuestas que correspondan.

- Miedo a perder el control de la clase.
- Miedo a no cubrir el contenido de clase.
- Falta de materiales preparados para usar en clase.
- Resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo.
- Falta de capacitación en el uso didáctico de las redes sociales.
- Otro:

4. ¿Cómo utilizas las redes sociales en tus clases de español?

- Como disparador o punto de partida para introducir un tema.
- Como complemento de una unidad didáctica ya desarrollada.
- Como extensión del aprendizaje fuera del aula.
- Para acercar muestras de lengua auténtica y actualizadas.
- Para trabajar cultura, temas sociales o fenómenos contemporáneos.
- Para proyectos multimodales (videos, publicaciones, historias, collages, etc.).
- Para fomentar la interacción entre estudiantes.
- Para practicar estrategias de lectura y escucha en contextos reales.
- Para desarrollar alfabetización digital crítica (evaluar fuentes, distinguir géneros discursivos, analizar intencionalidad).
- No utilizo redes sociales en mis clases.
- No uso las redes sociales pero puedo comenzar a explorarlas a partir de estas consignas.
- Otro:

5. Si lo deseas, puedes compartir una de tus maneras favoritas de utilizar las redes sociales en el aula de español

6. ¿Te gustaría recibir materiales didácticos para poder integrar y explorar el uso de las redes sociales en el currículum de clase?

- Sí
- No, gracias.

ANEXO B

Principios y Barreras para el uso de entornos digitales, CV

TABLA 1: Principios del Currículo Vivo

Principio	Descripción
Flexibilidad	Integra nuevos entornos digitales sin modificar los objetivos curriculares esenciales.
Autenticidad	Favorece el trabajo con materiales y prácticas comunicativas reales.
Multimodalidad	Integra texto, imagen, sonido, video e inteligencia artificial como recursos complementarios para construir significado
Alfabetización digital crítica	Desarrolla competencias para evaluar información, verificar fuentes y participar éticamente en ecosistemas digitales.
Actualización permanente	Permite que el currículo evolucione junto con las transformaciones sociales y tecnológicas.

TABLA 2: Barreras identificadas por los docentes

Barreras principales	Implicaciones pedagógicas
Escasa formación docente	Necesidad de desarrollo profesional continuo.
Falta de materiales estructurados	Diseño de secuencias didácticas transferibles.
Limitaciones de tiempo	Recursos listos para implementar.
Restricciones institucionales	Integración alineada con el currículo oficial.
Inseguridad frente a la IA	Formación en alfabetización digital crítica y uso ético de la inteligencia artificial.

ANEXO C

Modelo Pedagógico Currículo Vivo en Acción

Exploración y motivación	eXploración de contenidos y significados	Práctica guiada	Lenguaje en acción	Opinión y perspectiva personal	Reflexión	Expansión
Activación de conocimientos previos y contacto con materiales auténticos y multimodales.	Construcción e interpretación del significado desde perspectivas lingüísticas, culturales, pragmáticas y multimodales.	Desarrollo guiado de estrategias y funciones comunicativas mediante actividades significativas.	Uso de la lengua para resolver tareas auténticas y alcanzar un propósito comunicativo.	Expresión, argumentación y contraste de ideas para desarrollar el pensamiento crítico y la competencia intercultural.	Autoevaluación, coevaluación y metacognición para valorar el proceso y los resultados del aprendizaje.	Transferencia y aplicación del aprendizaje a nuevos contextos, plataformas y situaciones comunicativas.
•Observar •Reconocer •Identificar	•Interpretar •Analizar •Inferir	•Aplicar •Experimentar •Resolver	•Interactuar •Crear •Comunicar	•Argumentar •Justificar •Evaluar	•Reflexionar •Autoevaluar •Retroalimentar	•Transferir •Adaptar •Innovar

Los verbos que orientan cada momento del modelo se inspiran en la Taxonomía de Bloom revisada (Anderson y Krathwohl, 2001), adaptados a un enfoque comunicativo y multimodal propio del modelo EXPLORE.

Ejemplo de Aplicación

Unidad Didáctica: Conciencia ecológica y acción cotidiana

Nivel: Intermediate mid - Advanced high / B1–C1

Duración: 4 sesiones

Producto final: Campaña sobre reciclaje y hábitos sostenibles en casa

Objetivo

Fomentar la conciencia ecológica y la responsabilidad medioambiental a través del uso del español en contextos reales y significativos, mediante la creación de campañas de reciclaje simuladas en formato digital.

Producto final

Publicación simulada tipo publicación/video (post/reel) con mensaje persuasivo (tema del currículo: #ReciclaEnCasaELE

 Ejemplo de ACTIVIDAD con los 7 pasos o momentos propuestos:

Campaña: #ReciclaEnCasa

Ejemplo de aplicación del modelo pedagógico EXPLORE

Unidad didáctica: #ReciclaEnCasa: conciencia ecológica y acción cotidiana

Nivel: B1–C1

Duración: 4 sesiones

Producto final: Campaña digital sobre reciclaje y hábitos sostenibles.

1. E – Exploración y motivación

Los estudiantes activan sus conocimientos previos mediante una breve discusión sobre sus hábitos de reciclaje y responden un cuestionario inicial. A continuación, observan *reels* auténticos publicados por creadores de contenido de distintos países hispanohablantes dedicados a la sostenibilidad y al reciclaje.

Objetivo: Contextualizar el tema y establecer conexiones con experiencias personales, despertando la curiosidad.

Ejemplos:

@marcelarecicladora (Colombia)	@orquestadecateura (Paraguay)	@aquilatierra (España)
-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------

2. X – eXploración de contenido y significados

A partir de los videos o *reels* observados, los estudiantes analizan el vocabulario específico, el lenguaje persuasivo, los conectores, los recursos visuales y los elementos culturales presentes en cada publicación. También identifican cómo imágenes, música, colores, hashtags y gestos contribuyen a construir el mensaje.

Objetivo: interpretar el significado lingüístico, pragmático, cultural y multimodal de los materiales auténticos, favoreciendo el interés.

Ejemplo de actividad: Identificar aspectos lingüísticos y culturales

País	Léxico	Lenguaje persuasivo	Conectores	Aspectos u objetos culturales que llaman tu atención
Colombia				
Paraguay				
Argentina				

3. P – Práctica guiada

Antes de elaborar su propia campaña, los estudiantes realizan actividades guiadas para consolidar el uso del lenguaje persuasivo. Practican estructuras proporcionadas por el docente como por ejemplo:

- *Si reciclamos..., podremos...*
- *Es necesario que...*
- *Te proponemos que...*

Asimismo, clasifican expresiones, completan mensajes, reorganizan ideas y elaboran un breve borrador del guión de la campaña.

Objetivo: consolidar los recursos lingüísticos antes de la producción y generar confianza.

4. L – Lenguaje en acción

En grupos, los estudiantes diseñan y producen una campaña digital sobre reciclaje. Elaboran el guión, seleccionan imágenes, crean un reel o una historia simulada e incorporan un hashtag de clase (*#ReciclaEnCasaELE*) y recursos persuasivos para sensibilizar a sus compañeros.

Objetivo: utilizar el español con un propósito comunicativo auténtico mediante la creación colaborativa de contenido.



5. O – Opinión y perspectiva personal

Los grupos presentan sus campañas y participan en un intercambio de opiniones sobre la eficacia de los distintos mensajes. Argumentan qué campaña resulta más convincente, justifican sus decisiones y reflexionan sobre la responsabilidad individual frente al cuidado del medioambiente.

Objetivo: desarrollar el pensamiento crítico, la argumentación, la competencia intercultural y la expresión de las emociones y valores.

Ejemplo:



Paso 1: Plan

- a. En grupos, los estudiantes eligen un tema: separar residuos, compostar, reducir plástico, reutilización creativa, etc.
- b. Actividad: Los estudiantes crean un guión para su *reel* o historia con uso de estructuras: «Si reciclamos..., podremos...», «Es necesario/importante/esencial que...», «Por eso, proponemos...».



Paso 2: Grabación de un video y publicación simulada de historia

- a. Los estudiantes crean un video informativo, en grupos, tipo campaña. Incluyen etiqueta (*hashtag*) de clase (#ReciclaEnCasaELE) y frases motivadoras.
- b. Los estudiantes crean una publicación simulada de una «historia» de Instagram.

6. R – Reflexión

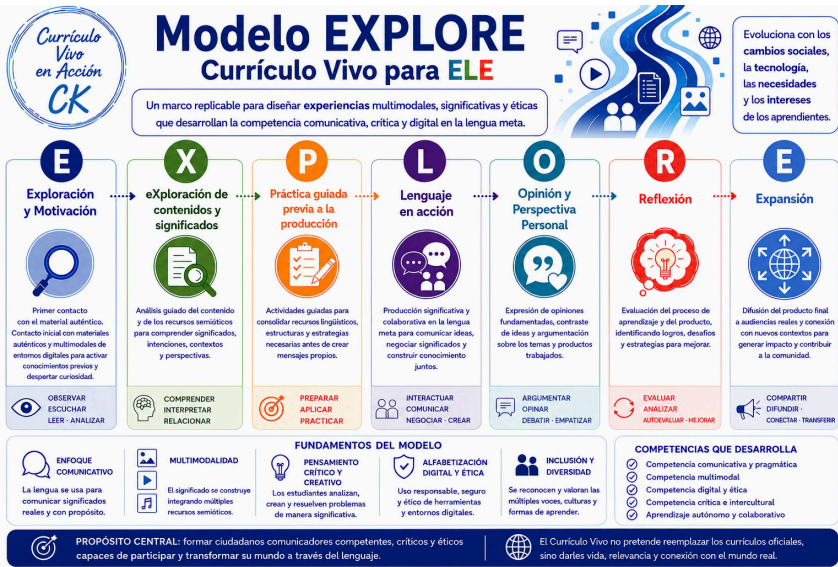
Los estudiantes realizan una autoevaluación y una coevaluación utilizando una rúbrica (ejemplos en Anexo D). Además, redactan una breve reflexión sobre cómo cambió su percepción del reciclaje y revisan sus producciones con apoyo guiado de herramientas de inteligencia artificial y de la retroalimentación del docente.

Objetivo: favorecer la metacognición y la mejora continua del aprendizaje, validar las emociones y valorar los avances.

7. E – Expansión

Como actividad de transferencia, los estudiantes adaptan su campaña para una audiencia diferente (por ejemplo, niños, familias o la comunidad escolar) o diseñan una nueva propuesta sobre otra problemática ambiental utilizando el mismo modelo de trabajo.

Objetivo: transferir los aprendizajes a nuevos contextos comunicativos y consolidar la autonomía del alumnado, contribuyendo a la motivación futura.



ANEXO D

Rúbricas con apoyo de IA

Rúbrica simple para ofrecer una retroalimentación entre pares

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)	En desarrollo (1)
Mensaje	Claro, coherente y persuasivo; propósito bien definido	Claro, con intención comunicativa	Idea general comprensible, poco desarrollada	Confuso o sin propósito claro
Lenguaje	Uso adecuado y variado; estructuras correctas	Mayormente correcto, algunos errores	Errores que afectan a la claridad	Uso limitado o incorrecto
Multimodalidad	Imagen y texto se integran eficazmente	Relación adecuada entre imagen y texto	Conexión débil entre elementos	Imagen/texto sin relación clara

Puntaje máximo: 12 puntos

Puntaje obtenido: ____/12

Rúbrica específica del docente

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	En proceso (1)
Contenido ecológico y cultural	Información precisa, relevante y con compromiso social	Mensaje claro con conciencia ecológica	Ideas básicas, poca profundidad	Escasa información o poco vínculo con el tema
Lenguaje persuasivo	Uso eficaz de estructuras y recursos persuasivos	Uso adecuado con cierta claridad	Uso limitado o poco efectivo	Lenguaje neutral o no persuasivo
Comunicación	Mensaje claro, bien estructurado	Se comprende con claridad	Requiere esfuerzo para entender	Difícil de comprender
Creatividad y diseño	Propuesta original, atractiva y organizada	Clara y visualmente adecuada	Poco atractiva o básica	Confusa o descuidada
Trabajo colaborativo	Excelente interacción y distribución del trabajo	Buena coordinación	Participación desigual	Falta de coordinación
Impacto / reflexión final	Reflexión profunda sobre el tema	Reflexión clara sobre el proceso	Reflexión superficial	Sin reflexión o muy limitada

Puntaje máximo: 12 puntos

Puntaje obtenido: ____/12

Aprendiendo con ritmo

Propuesta didáctica para la ampliación del léxico mediante el modelo del aula invertida en aprendientes sinohablantes de ELE

María ANDÚJAR MARTÍNEZ

Profesora de español como Lengua Extranjera
(Alcalíngua). Universidad de Alcalá

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo plantear una propuesta didáctica centrada en la ampliación del léxico en estudiantes sinohablantes de ELE mediante el modelo de aula invertida. La propuesta, titulada *Aprendiendo con ritmo*, se implementa en un grupo de nivel B2 compuesto por estudiantes de Alcalíngua (Universidad de Alcalá) y se articula en torno a los campos semánticos de la música, la danza y las emociones. La propuesta se compone de una encuesta diagnóstica inicial cuyo objetivo es identificar las principales dificultades del alumnado sinohablante de ELE en la adquisición léxica. A continuación, se presenta la propuesta didáctica de tres sesiones en la que, mediante el modelo del aula invertida, se trabaja la ampliación del léxico.

Abstract: This research proposes a didactic intervention focused on the expansion of vocabulary among Chinese-speaking learners of Spanish as a Foreign Language (SFL) through the flipped classroom model. The proposal, entitled *Learning with rhythm*, is implemented in a B2 level group of students from Alcalíngua (University of Alcalá) and is structured around the semantic fields of music, dance and emotions. The proposal includes an initial survey aimed to identify the main difficulties Chinese students face in vocabulary acquisition. Subsequently, a three-session didactic proposal is presented, in which vocabulary is addressed through the flipped classroom model.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera (ELE), léxico, aula invertida, sinohablantes.

Curriculum: María Andújar Martínez, nacida en Alicante (2002), es graduada en Estudios Hispánicos (2024) por la Universidad de Alcalá. Obtuvo la máxima nota en su Trabajo de Fin de Grado con tema enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) y titulado: *Principales métodos de enseñanza de ELE desde el siglo XIX hasta la actualidad: Revisión y puesta en práctica de «Flipped classroom»*. Participó en el ForLingua 6 (2024) con una ponencia sobre el enfoque

Flipped Classroom en el aula de ELE. También es titulada en el Máster de enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) por la VIU (Valencian International University). Ha sido profesora en Alcalingua (centro de la Universidad de Alcalá especializado en la enseñanza de ELE). Actualmente se encuentra cursando el Máster de Profesorado de la UAH y ampliando sus investigaciones sobre el modelo *flipped classroom*.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La lengua se encuentra en constante cambio. La evolución es una característica inherente a la lengua, y, por lo tanto, también lo es del léxico. El léxico evoluciona, cambia, desaparece o sufre desplazamientos semánticos. Lo mismo sucede con la enseñanza de lenguas. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas han evolucionado a lo largo del tiempo adaptándose a las necesidades del alumno. En este trabajo se hará una propuesta didáctica enfocada en la adquisición y el aprendizaje del léxico de alumnos sinohablantes. Para ello, se utilizará el modelo del aula invertida, gracias a la cual los aprendientes no solo toman conciencia de su papel en el aprendizaje, sino que también adquieren una mayor autonomía y responsabilidad para con su papel de alumno. Además, también se pondrá en práctica la propuesta didáctica ofrecida para así poder extraer conclusiones acerca de la efectividad del modelo del aula invertida en el aprendizaje del léxico y su adaptabilidad al alumnado sinohablante.

1.2 Hipótesis y objetivos generales y específicos

Un trabajo de esta índole requiere la formulación de unos objetivos generales y unos objetivos específicos. Por un lado, los objetivos generales son:

1. diseñar una propuesta didáctica basada en el modelo del aula invertida y enfocada en la ampliación del léxico de alumnos sinohablantes,
2. evidenciar la consolidación del léxico en aprendientes sinohablantes gracias al modelo *flipped classroom*.

Por otro lado, los objetivos específicos se identifican como:

1. ofrecer una mejora en la adquisición y, en especial, la retención del léxico en alumnos sinohablantes

2. abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el modelo del aula invertida para favorecer la autonomía del aprendiziente y garantizar un aprendizaje significativo;
3. identificar y diligenciar las dificultades léxicas específicas de los aprendientes sinohablantes;
4. evaluar y determinar la efectividad de la propuesta didáctica ofreciendo conclusiones mediante una puesta en práctica en una situación real de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El léxico

2.1.1 Consideraciones previas del léxico

El léxico es el conjunto total de las palabras que conforman una lengua. El léxico no debe entenderse como una simple recopilación de términos aislados, sino como un sistema que se encuentra en una constante evolución y que se organiza en redes y conjuntos de significado. Por ello, el léxico no es un *almacén inerte* sino que es un *organismo vivo* que evoluciona, se transforma y se pierde. Por un lado, su carácter dinámico comprende el estudio del léxico no solo como una compilación de palabras, sino también una clasificación, definición y contextualización del mismo. Por otro lado, las palabras establecen relaciones entre sí. Estas relaciones pueden ser por significado, por uso o por contexto. El dominio de las palabras de una lengua resulta esencial para alcanzar una competencia comunicativa efectiva. En lo que atañe al conocimiento de un idioma, las palabras de ese idioma son los elementos más identificables por parte de los hablantes. El sistema gramatical y el fonológico suponen un mayor esfuerzo analítico, por ello, la herramienta del alfabeto, aplicada al léxico de una lengua, supone el medio más directo para ser capaces de alcanzar una reflexión sobre la propia lengua (Seco, 2003).

Por lo tanto, es necesario comprender la estructura y la naturaleza cambiante del léxico como un paso previo indispensable para hacer una propuesta didáctica dirigida a su enseñanza, especialmente en aprendientes de ELE por parte de alumnado sinohablante.

2.1.2 La importancia del léxico en el aprendizaje de LE

El léxico, también llamado *vocabulario*¹, se define, según el diccionario de términos clave de ELE, como el conjunto de unidades léxicas de una lengua, es decir, lo que, por lo general, se entiende por las *palabras* de una lengua. Estas unidades léxicas se clasifican en dos grupos, unidades léxicas simples y unidades léxicas mayores (formadas por dos o más palabras que tienen un sentido unitario) (CVC, 2008).

El *léxico* no se debe confundir con el *lexicón mental*, por lo que cabe señalar la diferencia entre ambos. El *léxico* corresponde al conjunto de unidades léxicas de una lengua, mientras que el *lexicón mental* se refiere al conjunto de unidades léxicas que forman la competencia léxica particular de cada hablante. Esto es, cada hablante de una lengua alberga un lexicón mental único y, por lo tanto, distinto del de los demás (CVC, 2008).

Por otro lado, se debe prestar atención también a la distinción entre los tipos de vocabulario:

- El **vocabulario activo**, también conocido como vocabulario productivo, es aquel vocabulario que pertenece al lexicón mental de un hablante y que dicho hablante emplea en los mensajes que emite. Esto es, se refiere a todo el léxico que emplea un hablante en sus textos, tanto orales como escritos.
- El **vocabulario receptivo**, también conocido como vocabulario pasivo, es el que el hablante es capaz de interpretar cuando recibe un mensaje. Por ello, también forma parte del lexicón mental del hablante. Es decir, se refiere a todo el léxico que un hablante es capaz de comprender en un intercambio de información (CVC, 2008).
- El **vocabulario controlado** es el conjunto de unidades léxicas (palabras, vocabulario) seleccionadas con un fin didáctico concreto. El objetivo principal es el de favorecer la selección y gradación del léxico en la enseñanza-aprendizaje de una LE. Es decir, es el conjunto del léxico que se

¹ Para la realización de este trabajo, los términos 'léxico' y 'vocabulario' se toman como sinónimos debido a su común equivalencia en el campo de ELE.

selecciona de manera consciente para la enseñanza-aprendizaje de esa lengua (CVC, 2008).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) señala que la Competencia comunicativa está compuesta por tres competencias: (1) la competencia lingüística, (2) la competencia pragmática y (3) la competencia sociolingüística. La competencia lingüística se clasifica, a su vez, en seis subcompetencias. Estas son: (1) la competencia gramatical, (2) la competencia léxica, (3) la competencia fonológica, (4) la competencia ortográfica, (5) la competencia semántica y (6) la competencia ortotópica (Consejo de Europa, 2001).

El MCER presenta el léxico en la enseñanza de LE mediante la *Competencia Léxica*, la cual define como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (Consejo de Europa, 2001: 108). Además, el MCER ofrece una división interna de ese conocimiento. Distingue entre elementos léxicos y elementos gramaticales.

Por un lado, los elementos léxicos se corresponden con las expresiones hechas, compuestas por más de una palabra y que se aprenden como un *todo* y, dentro de los elementos léxicos también se destaca la *polisemia*. Por otro lado, los elementos gramaticales responden a las clases *cerradas* de palabras como los artículos, cuantificadores, demostrativos y pronombres (Consejo de Europa, 2001).

2.1.3 Enseñanza del léxico en ELE

La enseñanza del léxico siempre ha sido uno de los principales aspectos en la enseñanza-aprendizaje de una LE. Tres mil años antes de Cristo, el pueblo sumerio, que habitaba la zona del golfo Pérsico (actualmente perteneciente a Irak), desarrolló un sistema de escritura cuneiforme. Siglos más tarde, esta lengua fue estudiada por los invasores gracias a manuales, considerados *diccionarios*, compuestos principalmente de vocabulario y su pronunciación correspondiente tanto en sumerio como en acadio, además de reglas mnemotécnicas para facilitar el aprendizaje de la lengua (Sánchez, 1997). Este suceso indica no solo la importancia del léxico en el aprendizaje de LE, sino también que el estudio del léxico ha estado presente a lo largo de la historia de la enseñanza y el aprendizaje de LE.

Es un hecho comprobado que el léxico ha estado y está presente en el aprendizaje de LE, no obstante, ¿cómo debe enseñarse/aprenderse el léxico? ¿Hay alguna forma que facilite el aprendizaje y mejore la adquisición y consolidación de vocabulario? El vocabulario y el léxico van sujetos a dos concepciones. En primer lugar, la desmesurada cantidad de unidades léxicas que lo componen y, en segundo lugar, las múltiples *dimensiones* de las palabras –fonología, ortografía, morfología, semántica...–. Por ello, es de vital importancia formular la siguiente pregunta: ¿Cómo debe aprenderse-enseñarse el léxico, de manera implícita o de manera explícita? La respuesta varía según los diferentes factores; sin embargo, por lo general, está sujeta al método o enfoque al que acompaña. Métodos como el de *Gramática-Traducción* o el Método *Directo* abogaban por una enseñanza del léxico explícita. Sin embargo, el enfoque comunicativo aboga por un aprendizaje más implícito y, por supuesto, contextualizado (CVC, 2008).

El diccionario de términos clave de ELE propone y recomienda trabajar el léxico mediante estos tres ejes:

- Enseñanza explícita y procesamiento de parcelas de vocabulario
- Enseñanza-aprendizaje implícitos
- Desarrollo de estrategias (CVC, 2008)

2.2 El aula invertida como modelo para el aprendizaje del léxico

El *flipped classroom*, también conocido como aula invertida, clase invertida o aprendizaje invertido es un modelo pedagógico que se trata, como su propio nombre indica, de *invertir* o *dar la vuelta* al modelo de enseñanza tradicional, de manera que el trabajo que, por lo general, se hace dentro del aula se hace fuera del aula y viceversa. Este enfoque consiste en dar un giro al funcionamiento tradicional, esto implica un cambio en la actitud de los aprendientes quienes no solo deben adoptar un nuevo papel, sino que también participan de una manera más activa en su propio aprendizaje (Prieto Martín, 2017).

El modelo *flip* (invertido, dado la vuelta) nace en 2007 gracias a dos profesores del Instituto Woodland Park de Colorado. Jonathan Bergman y Aaron Sams plantearon este modelo debido a que gran parte de su alumnado debía ausentarse de las sesiones y, por ello, se perdían la materia que explicaban los

docentes en clase. Para evitar esto, comenzaron a utilizar un programa mediante el cual se les permitía grabar las presentaciones de *PowerPoint* que, generalmente, utilizaban en sus clases. Esta iniciativa comenzó a hacerse popular entre los alumnos y, por supuesto, entre los docentes, por lo que estos profesores comenzaron a visitar diferentes lugares para explicar su modelo. Bergman y Sams comenzaron a pedir a los alumnos de sus clases que visualizasen vídeos o escuchasen podcasts fuera de clase para, así, poder dedicar el tiempo en el aula al 100 % a practicar de manera grupal los contenidos previamente aprendidos. Este enfoque no habría sido posible sin el acceso generalizado del alumnado a las nuevas tecnologías; es por ello por lo que el aula invertida y las nuevas tecnologías van de la mano (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

En la investigación de la propuesta inicial de este enfoque se dieron varios resultados: en primer lugar, los profesores preparaban unos tres vídeos por semana, estos vídeos duraban entre 5 y 7 minutos y eran visualizados en casa o en el centro (en caso de no tener conexión a internet en casa). De esta manera, el tiempo de clase se empleaba completamente en la realización de actividades o proyectos para afianzar los conocimientos aprendidos. Además, los alumnos que encontraban difícil el contenido de los vídeos podían ser ayudados de inmediato, ya que los docentes, al no tener que explicar la lección, contaban con el doble de tiempo para resolver dudas y asegurar que los contenidos estaban claros para todos los alumnos. Otro resultado obtenido fue que el sentimiento de frustración de los estudiantes, bastante común entre el alumnado, comenzó a disiparse, esto se debía a que, generalmente, los estudiantes no eran capaces de realizar sus tareas en casa debido a dudas no resueltas. Sin embargo, al invertir la enseñanza, los estudiantes podían resolver sus dudas de manera más sencilla durante las *tareas* que se realizaban en clase. Finalmente, la efectividad del aula invertida se demostró gracias a que el número de suspensos de lengua y de matemáticas disminuyeron considerablemente tras su aplicación (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

El aula invertida supuso una revolución de la enseñanza tradicional. No solo alteró el orden de la clase —las actividades que normalmente se hacen fuera del aula se hacen en el aula y viceversa—, también revolucionó el papel del docente y el del estudiante. Hasta la fecha, el papel del estudiante era un papel pasivo. El alumno aprende conceptos que le son explicados y realiza ta-

reas relacionadas con esos conceptos. Con el aula invertida los alumnos son capaces de participar activamente en su aprendizaje (Tourón, Santiago y Díez, 2014). Algunos de los aportes del aula invertida a la enseñanza son:

- Mejor manejo del tiempo tanto fuera como dentro del aula.
- Uso de las nuevas tecnologías como un aliado en el aula.
- Los estudiantes mejoran su *relación* con la materia y dejan atrás esa *frustración* que los acompaña cuando aprenden mediante la enseñanza tradicional.
- Mejores resultados académicos y efectividad del enfoque.
- Mayor facilidad de resolución de dudas gracias al ahorro de tiempo que supone no tener que *explicar* la lección en el aula (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

2.3 El alumnado sinohablante y el aprendizaje del léxico

Antes de comenzar a exponer la situación del alumnado sinohablante de ELE, se debe aclarar qué se entiende por alumnado *sinohablante*. Los aprendientes sinohablantes son todos aquellos aprendientes de español que tienen como lengua materna el chino. Teniendo en cuenta también las variedades dialectales del chino siendo las más comunes el mandarín y el cantonés (Cursos 10, s. f.).

Para llevar a cabo una propuesta didáctica de ampliación de léxico para sinohablantes, es necesario identificar, en primera instancia, cuáles son las principales dificultades del alumnado sinohablante. Para ello, se comenzará, en primer lugar, haciendo una comparación entre la LM y la LE. En este caso, se compararán el chino y el español. En el plano morfosintáctico, se observarán las dificultades para el aprendizaje de sustantivos, pronombres y artículos.

2.3.1 El sustantivo

En español los sustantivos tienen género gramatical, masculino o femenino (profesor/profesora), en cambio, en chino no existe ninguno de los dos; la misma palabra se utiliza independientemente del género (老师 (lǎoshī)), no obstante, existen morfemas que aluden al sexo de los seres humanos y los animales (男 nán / 女 nǚ) (Cortés Moreno, 2014).

En la siguiente tabla se explica la formación del género en chino:

Español		Chino	
Género			
Masculino	Femenino	No hay género (si se quiere especificar el género se utiliza un morfema prefijo) 老师 (lǎoshī): Profesor	
Profesor	Profesora	男老师 (nán lǎoshī) Profesor	女老师 (nǚ lǎoshī) Profesora

Tabla 1: El género en español y en chino

Por otro lado, en español, también hay número gramatical (libro / libros), pero en chino, al igual que el género, tampoco se marca. En los casos en los que se necesite marcarlo, únicamente para pronombres personales o algunas palabras referidas a personas, se recurre al uso de un morfema sufijo 们 (men) que se añade al final de la palabra. No obstante, no es posible utilizarlo para formar el plural de un sustantivo. Por ejemplo, en español *libro / libros*, en chino 书 (shū) libro (no se especifica el número, se sobreentiende por el contexto). Por lo tanto, 书们 (shūmen)* es incorrecto (Cortés Moreno, 2014). En la siguiente tabla se evidencia el tratamiento del número en español y en chino:

Español		Chino
Número		
Singular	Plural	No hay número (depende del contexto)
Libro	Libros	书 (shū)

Tabla 2: El número en español y en chino

2.3.2 El artículo

En español existen artículos determinados (el, la, los, las) e indeterminados (un, una, unos, unas). En chino no existe ninguno de los dos, por ello, los sinohablantes encuentran grandes dificultades para decidir cuándo deben

usar uno y otro (el libro / un libro) en chino únicamente 书 (shū) el significado (el libro / un libro) se entiende por el contexto. En caso de necesitar ser más preciso, se pueden utilizar construcciones como: 这本书 (zhè běn shū), este libro o 一本书 (yì běn shū), un libro. En este caso, 这 (zhè) se podría equiparar a este / ese en español y 一本 (yì běn) se podría equiparar a uno en español (Cortés Moreno, 2014).

En la siguiente tabla se explica el uso de artículos en español y en chino:

Español		Chino	
Artículos			
Determinados	Indeterminados	No hay artículos determinados o indeterminados, se utiliza la palabra directamente (depende del contexto) 书 (shū) (libro)	
el, la, los, las	un, una, unos, unas	这 (zhè) (este / ese)	一本 (yì běn) (uno / un)

Tabla 3: Los artículos en español y en chino

2.3.3 El pronombre

En español existen seis pronombres personales. Tres personas del singular (yo, tú, él/ella) y tres personas del plural (nosotros, vosotros, ellos/ellas). Además, existen diferentes formas para la misma, por ejemplo: yo, me, mí, conmigo. Y en español se suele omitir el sujeto debido a que la propia forma verbal implica quién está realizando la acción (hablo) primera persona del singular (yo) del presente de indicativo del verbo hablar. Sin embargo, en chino se emplea un único morfema para desempeñar todas esas funciones, incluido el posesivo. 我 (wǒ) = yo, me, mí, mi; 你 (nǐ) tú, te, ti, tu; 他 / 她 / 它 (tā, misma pronunciación para los tres) él, ella, eso, su; 我们 (wǒmen) nosotros, nuestro; 你们 (nǐmen) vosotros, vuestro; 他们 / 她们 / 它们 (tāmen, misma pronunciación para los tres) ellos, ellas, y neutro (cosas y animales).

En español es frecuente la omisión del pronombre personal cuando hace función de sujeto, ya que queda implícito. En chino, por el contrario, al no haber conjugación verbal, se necesita emplear el pronombre. Esto explica la

aparición de pronombres innecesarios en mensajes de sinohablantes como *tú compras pan y después tú vienes a casa o a él le duele su cabeza*. En chino no se pueden omitir los pronombres porque entonces falta información en el mensaje, por ello, en español suelen cometer este tipo de errores (Cortés Moreno, 2014). En la siguiente tabla se evidencian los tipos de pronombres existentes en español y en chino:

Español	Chino
Pronombres	
Yo	我 (wǒ)
Tú	你 (nǐ)
Él/ella	他 / 她 / 它 (tā, misma pronunciación para los tres)
Nosotros	我们 (wǒmen)
Vosotros	你们 (nǐmen)
Ellos/ellas	他们 / 她们 / 它们 (tāmen, misma pronunciación para los tres)

Tabla 4: Los pronombres en español y en chino

3. PROPUESTA DIDÁCTICA:
AMPLIACIÓN DE LÉXICO MEDIANTE EL MODELO DE AULA INVERTIDA

3.1 Justificación y contextualización de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica titulada *Aprendiendo con ritmo* ha sido diseñada para garantizar la ampliación y mejora de la adquisición del léxico en alumnos sinohablantes de ELE. Gira en torno al tema de la música y la danza abarcando también el carácter y expresiones idiomáticas relacionadas con el tema.

La propuesta didáctica se enfoca en un grupo de nivel B2 de alumnos sinohablantes de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años de edad y que se encuentran en Alcalá de Henares (Madrid, España) realizando un curso

de español en Alcalingua, centro de la Universidad de Alcalá especializado en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La propuesta didáctica se puso en práctica en el mes de mayo. El grupo en el que se llevó a cabo la puesta en práctica es el siguiente:

NIVEL	B2
N.º DE ALUMNOS	12
NACIONALIDAD	China
ASIGNATURA	Destrezas orales y escritas en español
MANUAL DE LA ASIGNATURA	Nuevo Prisma B2
CONTENIDOS DE LA PROPUESTA	• Léxico sobre la música, el baile y el ejercicio físico • Expresiones idiomáticas sobre la música • Léxico sobre las emociones y el carácter

Tabla 5: Características del grupo

Para llevar a cabo la propuesta didáctica se emplea el modelo pedagógico del aula invertida que permite que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje y tome conciencia de su papel activo. Además, este modelo fomenta la autonomía de los aprendientes, lo que permite que su comportamiento en clase también se vea alterado de manera positiva.

La propuesta didáctica engloba un objetivo de carácter general: mejorar el aprendizaje y la adquisición del léxico relacionado con la música, la danza y el carácter, así como las expresiones idiomáticas relacionadas con el tema en estudiantes sinohablantes de nivel B2 a través del aula invertida. Y unos objetivos de carácter específico:

1. fomentar el desarrollo de la autonomía del alumnado sinohablante a la hora de aprender léxico nuevo;
2. implementar el modelo del aula invertida en el grupo para facilitar el aprendizaje del léxico;
3. fomentar la autonomía y la responsabilidad del alumnado en el aprendizaje del léxico.

3.2 Encuesta diagnóstica

3.2.1 Preguntas de la encuesta

Durante el proceso de estudio del grupo meta en el que está enfocada la propuesta didáctica, se valoró la pertinencia de diseñar un cuestionario diagnóstico con el objetivo de analizar los hábitos de aprendizaje y las principales dificultades léxicas en español por parte de estudiantes sinohablantes. Durante el proceso surgió la duda metodológica de si dicho cuestionario debía aplicarse exclusivamente al grupo destinatario de la propuesta o si, por el contrario, sería más conveniente ampliarlo a un mayor número de estudiantes. Finalmente, se optó por extender el cuestionario y, de esta manera, alcanzar el mayor número de respuestas posibles para poder obtener una muestra más representativa y, por tanto, unos resultados más útiles para orientar la propuesta didáctica.

Para hacer el diagnóstico de cuáles son los principales problemas del grupo a la hora de aprender y adquirir léxico español, en el cuestionario el alumnado podía responder de manera individual cómo son sus hábitos de estudio del léxico, cuáles son los principales problemas y cómo creen ellos que pueden mejorar su aprendizaje. El cuestionario aborda cuestiones en un lenguaje sencillo y traducido a su vez al chino simplificado para mejorar la extracción de resultados para los aprendientes de niveles más bajos.

El objetivo principal del cuestionario es adquirir datos relevantes sobre la forma en que los alumnos sinohablantes aprenden el léxico en español y utilizar los datos para identificar qué puntos deben ser reforzados en la propuesta didáctica.

3.2.2 Resultados de la encuesta diagnóstica

La encuesta diagnóstica fue respondida por los 13 estudiantes que conformaban el grupo. Y también fue publicada en redes sociales y compartida, gracias al alumnado, a través de redes de mensajería chinas como 微信 (We-Chat) o 小红书 (RedNote, Little Red Book). La encuesta recibió un total de 31 respuestas. Los resultados de la encuesta supusieron importantes aportaciones para la puesta en práctica, ya que, en la encuesta, los alumnos no solo reflexionaron sobre sus métodos personales para aprender léxico, sino que

también ofrecieron su opinión sobre cómo favorecer la adquisición de léxico en español para sinohablantes. De esta forma, la puesta en práctica fue diseñada para facilitar no solo el aprendizaje del léxico propuesto, sino también la retención del mismo.

Los resultados de la encuesta serán analizados a continuación:

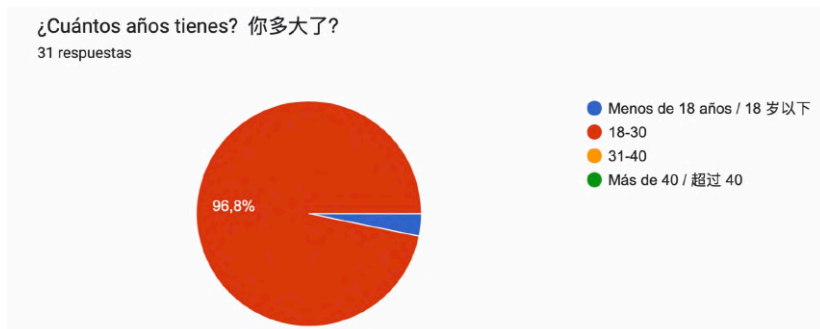


Imagen 1: Resultados de la primera pregunta de la encuesta

La encuesta comienza con una pregunta para identificar en qué intervalo de edad se encuentran los encuestados. El gráfico señala que más del 96 % de los encuestados oscilan entre los 18 y los 30 años de edad.

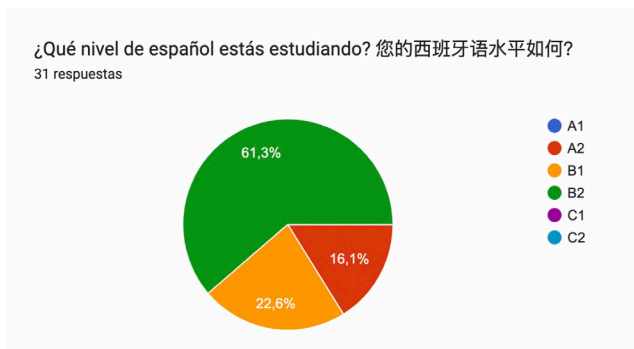


Imagen 2: Resultados de la segunda pregunta de la encuesta

La segunda pregunta de la encuesta se centra en el nivel de español en el que están los aprendientes. Según el gráfico la mayor parte de los encuestados se encuentran estudiando un B2, y el resto está estudiando B1 o A2.

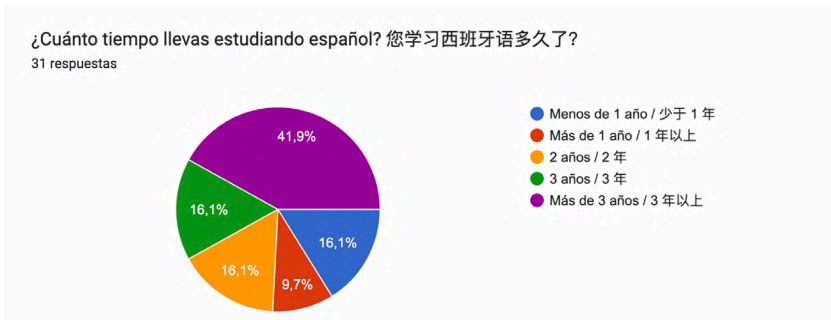


Imagen 3: Resultados de la tercera pregunta de la encuesta

En el tercer apartado se plantea cuánto tiempo lleva el encuestado estudiando español. Según los resultados del gráfico la mayoría de encuestados (el 58 %) lleva tres años o más y el resto (41,9 %) lleva estudiando español dos años o menos. Este apartado es de gran importancia, ya que las técnicas y hábitos de estudio de los aprendientes de una LE pueden variar conforme aumenta el tiempo que llevan estudiando esa LE.

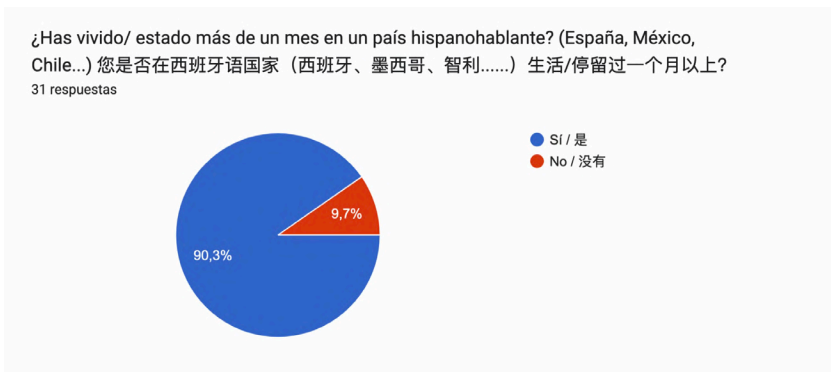


Imagen 4: Resultados de la cuarta pregunta de la encuesta

En la cuarta pregunta se observa que el 90,3 % de los encuestados ha vivido durante más de un mes en España o en otro país hispanohablante, mientras que el 9,7 % ha estado menos de un mes o no ha estado nunca ni en España ni en cualquier otro país hispanohablante.

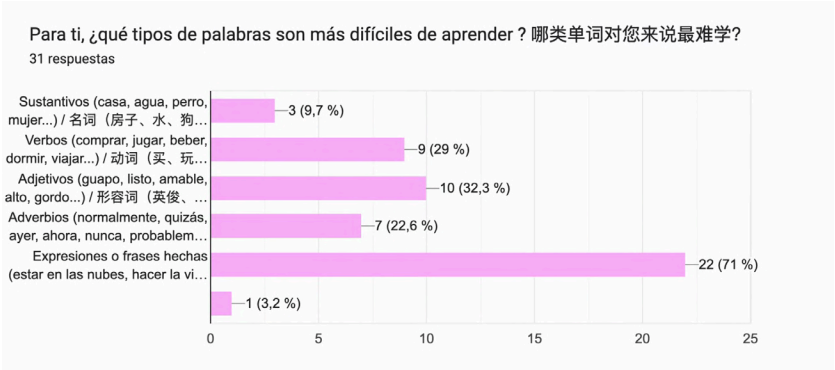


Imagen 5: Resultados de la quinta pregunta de la encuesta

Como se observa, a partir de la quinta pregunta del cuestionario, se realizan ya preguntas sobre el contenido real de la encuesta, esto es, sobre el léxico. Se comienza consultando a los aprendientes qué tipo de palabras encuentran más difíciles de aprender en español. Según el gráfico, lo que les cuesta más a los estudiantes es aprender expresiones idiomáticas o frases hechas seguidas de los adjetivos, los verbos, los adverbios y, finalmente, los sustantivos.

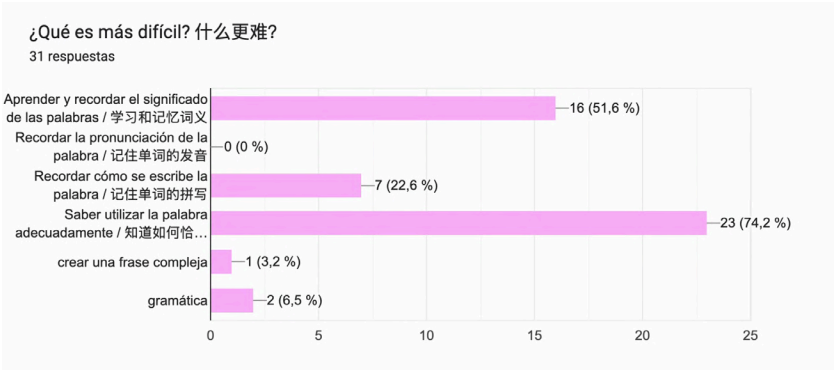


Imagen 6: Resultados de la sexta pregunta de la encuesta

En la sexta pregunta se cuestiona qué parte de aprender y recordar léxico nuevo les supone mayor nivel de dificultad a los alumnos. Según el gráfico, a los encuestados les resulta más complicado, primero, saber utilizar la palabra adecuadamente y, después, aprender y recordar el significado de la misma, se-

guido de saber cómo se escribe la palabra. En este tipo de preguntas de la encuesta se permitió ofrecer respuestas alternativas, en este caso se encuentran dos: crear una frase completa con la palabra o la gramática (se sobreentiende saber utilizarla de manera correcta gramaticalmente).

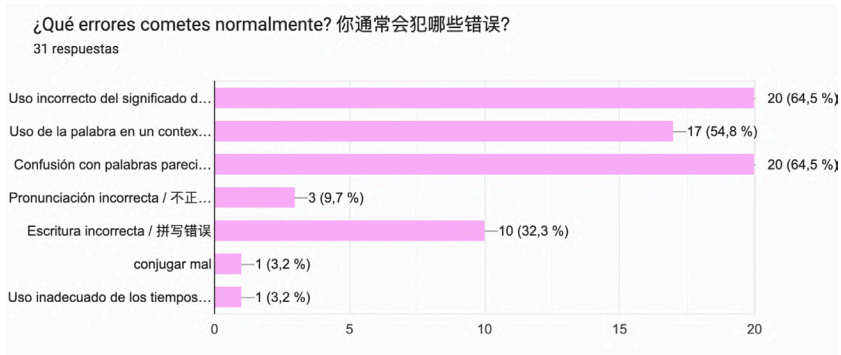


Imagen 7: Resultados de la séptima pregunta de la encuesta

Con respecto a la séptima pregunta de la encuesta, los alumnos señalan que sus errores más comunes son, por igual, confundir palabras parecidas y el uso de la palabra con un significado incorrecto. Seguidamente, el uso de las palabras en un contexto no adecuado y, también, la escritura incorrecta de la palabra. En esta pregunta también se añaden dos respuestas alternativas que coinciden: los alumnos destacan el uso inadecuado de los tiempos verbales.

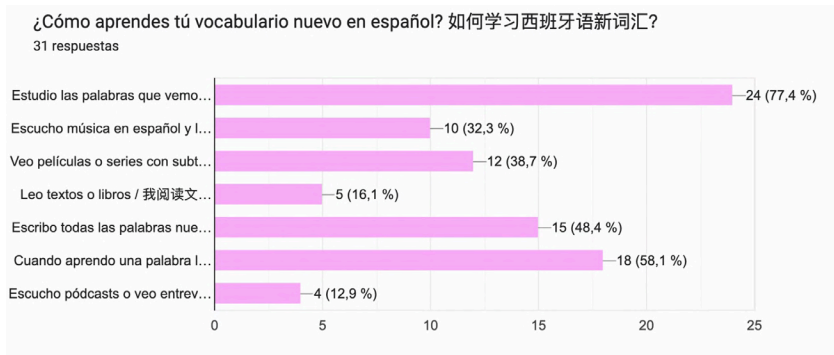


Imagen 8: Resultados de la octava pregunta de la encuesta

En la octava pregunta se consultan las técnicas de estudio de los encuestados a la hora de estudiar el léxico. Según el gráfico, la mayoría estudia las palabras vistas en clase e intenta utilizar las palabras que ha aprendido recientemente. También destacan anotar las palabras nuevas, escuchar música en español, ver películas, leer y, en última instancia, escuchar podcasts en español.

En la novena pregunta se les consulta a los encuestados cómo creen que podrían mejorar su aprendizaje personal. Esta pregunta es de modalidad abierta por lo que se han registrado treinta y una respuestas diferentes que serán resumidas a continuación: las respuestas más repetidas son hablar y conversar con hablantes nativos, memorizar palabras y leer textos. Así vemos que se da más importancia a la expresión oral y a la comprensión lectora. La expresión escrita y la comprensión auditiva también se mencionan, pero en menor medida.

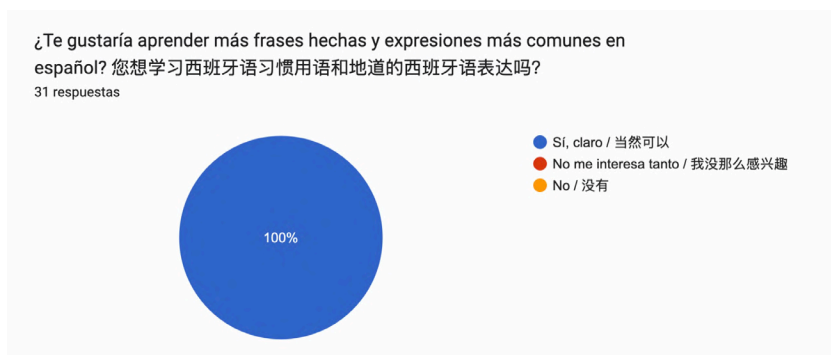


Imagen 9: Resultados de la décima pregunta de la encuesta

En la décima pregunta se consulta el interés de los estudiantes por aprender frases hechas y expresiones comunes, a lo que el 100 % responde que sí. Este dato es muy interesante ya que, en la pregunta cinco los encuestados señalan que este tipo de expresiones es lo que les resulta más complicado a la hora de aprender léxico.

En la decimoprimer pregunta se pide a los encuestados que señalen cuáles son las dificultades que más encuentran a la hora de aprender vocabulario español. Los alumnos indican que encuentran mayor dificultad en el

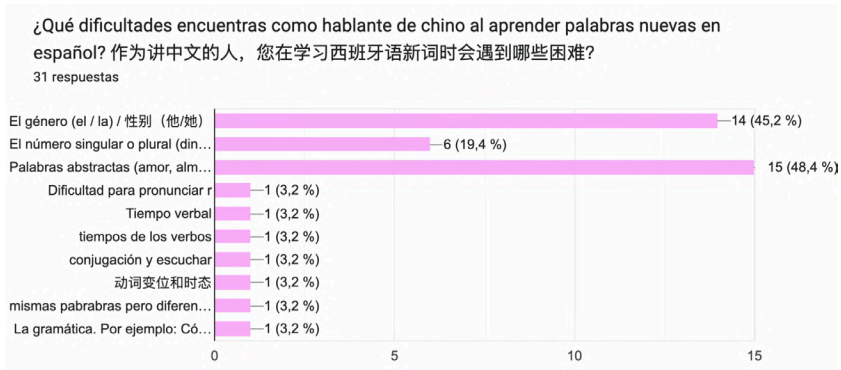


Imagen 10: Resultados de la decimoprimer pregunta de la encuesta

aprendizaje de las palabras abstractas, seguido de la distinción del género y del número. En esta pregunta también se recogen respuestas alternativas de los alumnos que pueden resumirse en los verbos y su conjugación. Esto se debe a que en chino no existe la conjugación de verbos, por lo tanto, este es uno de los errores más comunes para los sinohablantes.

Finalmente, en la decimosegunda y última pregunta, se pide a los encuestados que den sugerencias o propuestas de mejora a otros alumnos sinohablantes que estén aprendiendo español. Esta pregunta también es de modalidad abierta por lo que las diferentes respuestas se resumen a continuación. La sugerencia más repetida es hablar con nativos, se señala la importancia de salir de la zona de confort y perder el miedo a hablar *mal*. Se recomienda también viajar o hacer cursos de español en países hispanohablantes. Se insiste también en la necesidad de leer libros y ver películas o series en español. En menor medida, se señala la importancia de memorizar, hacer actividades y prestar atención a la pronunciación.

En conclusión, de los resultados de la encuesta diagnóstica se extraen tres grandes directrices gracias a las cuales se ha orientado la propuesta didáctica. La idea más importante y que sobresale en la encuesta es la importancia de la destreza de la expresión oral para los aprendientes sinohablantes. La encuesta muestra que los alumnos son conscientes de la importancia de dar espacio a la práctica oral a la hora de aprender léxico. La segunda idea que se destaca es la intención de los estudiantes de aprender expresiones idiomáticas y frases

hechas en español. Por último, se subraya la idea de que la mayor dificultad a la hora de aprender léxico para la mayoría de los encuestados es saber usar la palabra adecuadamente.

3.3 Propuesta didáctica

Para la creación de la propuesta didáctica recogida en este trabajo no solo se ha tenido en cuenta la encuesta diagnóstica y se ha hecho partícipe al grupo, sino que también se ha establecido una introducción paulatina al modelo del aula invertida para garantizar que el grupo acogiese el modelo de la mejor manera posible y, así, permitir una mayor adquisición del léxico establecido. Este proceso es esencial a la hora de poner en marcha nuevos modelos o enfoques debido a que una implementación abrupta podría generar rechazo o dificultades de adaptación para el grupo meta.

La propuesta didáctica consta de tres sesiones. A lo largo de las sesiones se da una presentación progresiva del léxico relacionado con la música y la danza y las expresiones idiomáticas. Para ello, la primera sesión se construye de manera introductoria al tema y al vocabulario más básico. La segunda sesión trata las construcciones idiomáticas y la tercera sesión finaliza la propuesta con actividades que concluyen con ella.

Tabla en la que se explican las tareas y el momento en el que se realizan, según el modelo del aula invertida:

Sesión	Tiempo	Tareas
Sesión 1	Antes de clase	Lectura y comprensión del texto <i>Los beneficios del baile para la salud física y mental</i> . Recopilación de vocabulario nuevo o léxico que resulte más complejo.
	En clase	Ficha grupal de actividades para trabajar el texto y el léxico introductorio del tema.
	Después de clase	Repaso del léxico repasado en clase y preparación de la siguiente sesión.

Sesión 2	Antes de clase	Visualización del video 146. <i>18 expresiones coloquiales que vienen del mundo de la música Llevar la voz cantante...</i> en Youtube y toma de apuntes sobre las expresiones y su significado.
	En clase	Ficha grupal para trabajar las expresiones vistas más expresiones nuevas.
	Después de clase	Repaso de las expresiones vistas y las expresiones introducidas mediante las actividades de clase y preparación de la siguiente clase.
Sesión 3	Antes de clase	Recopilación y comprensión de la lista de vocabulario y repaso general del léxico adquirido en las sesiones anteriores.
	En clase	Ficha y actividades cooperativas en las que se pone en práctica los contenidos aprendidos en casa.
	Después de clase	Repaso final del léxico, expresiones y temas vistos en la propuesta.

Tabla 6: Reparto de tareas en las diferentes fases del aula invertida

3.3.1 Secuencia de actividades de la primera sesión

Siguiendo el modelo del aula invertida, las actividades de la primera sesión comienzan con la preparación de los materiales en el tiempo de casa. El alumnado deberá leer y comprender el texto dado, además de recopilar todo el vocabulario que sea nuevo para ellos y subrayar todas las palabras del texto que estén relacionadas con la danza o la música. Seguidamente, en el tiempo de clase se llevarán a cabo las siguientes actividades² de manera cooperativa:

² Véase [anexo 1](#): contenidos y materiales de la sesión 1.

Actividades de la sesión 1	Tiempo	Papel del profesor	Papel del alumno	Materiales
Puesta en común	5'-10'	Supervisar.	El alumnado deberá hacer una puesta en común con su grupo de trabajo. Deberán mostrar sus listas de vocabulario recopilado y debatir para conseguir una lista común.	Los textos (formato en línea), materiales de clase (bolígrafos, lápices, papel...) y diccionario (dispositivos móviles) para consulta.
Sopa de letras	5'-10'	Ofrecer pequeñas claves y supervisar que el trabajo sea cooperativo.	El alumnado deberá encontrar 9 palabras pertenecientes al texto en el menor tiempo posible.	Ficha con actividades, diccionario, material de clase.
Relacionar léxico y definiciones	5'	Ofrecer ayuda en caso necesario y supervisar.	El alumnado deberá leer las definiciones proporcionadas (extraídas del DLE de la RAE) y relacionarlas de manera adecuada con la palabra a la que corresponde.	Ficha con actividades, diccionario, material de clase.
Ofrecer tipos de bailes que se mencionan en el texto	5'	Ofrecer ayuda y supervisar.	El alumnado deberá recordar los tipos de danza del texto y ofrecer alguno más que sea típico en su país o que crean que es típico en España.	Ficha con actividades, diccionario, material de clase.
Juego: Tabú de léxico del texto	10'-20'	Supervisar y ofrecer ayuda en caso necesario.	El alumnado deberá jugar al tabú con las palabras más importantes del texto. Se elegirá a un compañero que será el que trate de describir la palabra sin decir las palabras tabú que se muestran en la tarjeta. Ej: Un alumno deberá describir la palabra <i>baile</i> . Palabras tabú: <i>cuerpo, ritmo, música, danza</i> . El resto del grupo deberá adivinar qué palabra es.	Tarjetas del juego y diccionario.

Debate sobre los beneficios mentales y físicos de la danza	15' para preparar 10' de debate.	Supervisar y ofrecer claves.	La clase se dividirá en dos grupos. Un grupo deberá defender que la danza aporta mayores beneficios mentales y el otro grupo deberá argumentar que aporta mayores beneficios físicos.	Materiales de clase y diccionario.
Actividad cierre	5'-10'	Hacer preguntas, favorecer la participación del alumnado.	El alumnado deberá aportar su opinión personal sobre la danza o la música. La clase se convertirá en un espacio de discusión sobre experiencias y preferencias.	Materiales de clase, y lista de vocabulario (opcional).

Tabla 7: Actividades de la primera sesión

3.3.2 Secuencia de actividades de la segunda sesión

La segunda sesión comienza desde los preparativos del tiempo antes de clase. Para esta sesión, los aprendientes deberán visualizar el vídeo 146. *18 expresiones coloquiales que vienen del mundo de la música | Llevar la voz cantante...* en Youtube y tomar apuntes sobre las 18 expresiones que se recogen en el vídeo, además de su respectivo significado. Este trabajo será de gran importancia para poder realizar las actividades³ correspondientes en el tiempo de clase.

Actividades de la sesión 2	Tiempo	Papel del profesor	Papel del alumno	Materiales
Puesta en común	5'-10'	Supervisar y aclarar dudas de significado de las expresiones.	El alumnado deberá hacer una puesta en común con su grupo de trabajo. Deberán mostrar sus apuntes sobre las expresiones vistas en el vídeo y preguntar y resolver dudas sobre las mismas.	Apuntes, materiales de clase, dispositivos y diccionario.

³ Véase [anexo 2](#): contenidos y materiales de la sesión 2.

<i>Escape room</i>	30'-40'	Supervisar, ofrecer claves y aclarar dudas.	El alumnado se dividirá en grupos pequeños y deberá encontrar pistas en la escuela (pasillos, escaleras, baños, coordinación...) y resolverlas apuntando las respuestas en su ficha hasta llegar a la última (la cual se encontrará en la clase) donde dará por finalizado el <i>escape room</i> .	Ficha de actividades, materiales de clase y dispositivos.
Actividad introducción de nuevas expresiones	10'-20'	El profesor ofrecerá una lista de expresiones que no han sido explicadas en el vídeo trabajado.	El alumnado deberá relacionar su significado con cada expresión y poner un ejemplo de una de las expresiones nuevas.	Ficha de actividades, materiales de clase y dispositivos.
Actividad cierre Crea tu propio meme con una expresión aprendida	15'-20'	Supervisar, ofrecer ayuda y aclarar dudas.	El alumnado deberá dividirse en parejas y crear su propio meme con una de las expresiones trabajadas en la sesión o una de las nuevas expresiones vistas tras la actividad del <i>escape room</i> .	Ficha de actividades, apuntes materiales de clase y dispositivos.

Tabla 8: Actividades de la segunda sesión

3.3.3 Secuencia de actividades de la tercera sesión

La tercera y última sesión comienza desde el tiempo antes de clase. Para esta sesión los aprendientes deberán recopilar un listado de léxico sobre el carácter y los sentimientos. Para ello, se basarán en el manual de la asignatura y el vocabulario propuesto por el docente. La lista de vocabulario será de carácter individual. Cada aprendiente deberá organizar su vocabulario de manera que facilite su estudio y su comprensión. Este trabajo será de gran importancia para poder realizar las actividades⁴ correspondientes en el tiempo de clase.

⁴ Véase [anexo 3](#): contenidos y materiales de la sesión 3.

Actividades de la sesión 3	Tiempo	Papel del profesor	Papel del alumno	Materiales
Puesta en común	5'-10'	Supervisar	El alumnado deberá hacer una puesta en común con su grupo de trabajo. Deberán mostrar su lista de vocabulario recopilado y preguntar y resolver dudas sobre el mismo.	Lista de vocabulario, materiales de clase, dispositivos y diccionario.
¿Qué emoción escuchas?	20'-30'	El docente proyectará el <i>Mentimeter</i> y pondrá las canciones.	El alumnado deberá escuchar la canción que el docente ponga y, a continuación, escribirá un sentimiento o una palabra con la que relacione la canción escuchada.	Lista de vocabulario, materiales de clase y dispositivos móviles.
¿Cómo sueñas tú?	20'-30'	El docente explicará la actividad de la siguiente forma: Piensa en tu personalidad, sentimientos y tu forma de ver el mundo. Teniendo en cuenta tu carácter ¿qué canción eres y por qué? Al finalizar, se podrán escuchar las canciones elegidas por los compañeros y el resto podrá dar su opinión sobre si les parece una opción acertada o no.	El alumnado deberá reflexionar sobre su personalidad y proponer una canción que le represente.	Lista de vocabulario, materiales de clase y dispositivos móviles.

Tabla 9: Actividades de la tercera sesión

3.4 Evaluación de la propuesta didáctica

La evaluación del aprendizaje y la adquisición del léxico de la propuesta didáctica, basada en el modelo del aula invertida, depende de varios factores. Principalmente, depende de las características del grupo y del perfil concreto de los estudiantes, así como de las decisiones metodológicas que tome el docente a la hora de implementar dicho modelo.

Por ello, se plantea una evaluación desde un enfoque mixto que combine la observación del proceso de aprendizaje en el aula con instrumentos más estructurados y adaptables al perfil y necesidades del grupo. Se propone el uso de la evaluación continua, que permita valorar tanto el trabajo previo a la clase (antes de clase) como el trabajo desarrollado en clase (durante la clase y mediante observación directa). No obstante, se pueden contemplar herramientas como rúbricas o posibles tareas finales como proyectos, presentaciones y exposiciones que integren los contenidos léxicos estudiados. Este enfoque permite medir no solo el resultado, sino también el proceso de aprendizaje y de adquisición léxica, así como la autonomía del aprendiente, en coherencia con el modelo del aula invertida y la naturaleza flexible de esta propuesta.

En definitiva, se apuesta por un modelo evaluativo coherente con la metodología del aula invertida, centrado en el proceso de aprendizaje y no solo en los resultados, y que fomente la participación activa del estudiante y una mayor responsabilidad y autonomía en el propio aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Para concluir el trabajo, es preciso señalar que el léxico siempre ha sido uno de los ejes principales en la enseñanza de lenguas. La importancia del léxico es algo indiscutible, ya que ha estado presente a lo largo de la historia de la evolución de la enseñanza de LE (Sánchez, 1997). Además, según el MCER, las destrezas léxicas están incluidas dentro de las competencias lingüísticas y, son, por lo tanto, indispensables a la hora de aprender una LE (Consejo de Europa, 2001). El léxico engloba tanto el conocimiento de términos aislados como recoge la capacidad de comprender y saber utilizar palabras y expresiones en los contextos comunicativos correctos, haciendo uso así de la pragmática y la

sociolingüística. Por ello, el léxico es una pieza clave en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del aprendiente.

Partiendo de este supuesto, en el presente trabajo se ha llevado a cabo una propuesta didáctica centrada en el léxico, con la intención de favorecer su aprendizaje y su adquisición en alumnos sinohablantes. Para ello se ha propuesto el modelo pedagógico del aula invertida. Este modelo ha permitido no solo favorecer el aprendizaje del léxico propuesto, sino que también ha fomentado la autonomía del alumnado, ha optimizado el tiempo del aula y ha permitido dedicar un espacio prioritario a la práctica activa, especialmente significativa al tratarse de vocabulario. La incorporación del modelo ha repercutido positivamente en la motivación del alumnado, otorgándoles un papel más activo. Este cambio de rol fomenta la responsabilidad individual y favorece una actitud más reflexiva y comprometida con el español. El modelo del aula invertida ha demostrado ser una excelente alternativa a las largas listas de palabras y memorización descontextualizada a las que se suele asociar el estudio de vocabulario de una LE. Con la implementación de este modelo, los aprendientes han podido no solo adquirir nuevo vocabulario, sino también practicarlo de manera contextualizada y guiada.

Aunque la propuesta didáctica recogida en este trabajo ha sido pensada y diseñada para un grupo concreto de estudiantes sinohablantes, el aula invertida presenta un alto grado de transferibilidad a otros contextos educativos. Su flexibilidad metodológica y su capacidad para adaptarse a diferentes niveles, contenidos y perfiles de alumnado convierten a este modelo en un enfoque útil que puede ser implementado en otros grupos. Para garantizar su eficacia, es imprescindible realizar un análisis previo de las necesidades y características del grupo, pero también planificar los recursos y la temporalización de las tareas. Por un lado, así como se recomienda considerar la implementación de este modelo para el aprendizaje de léxico, también se puede emplear para el aprendizaje de otros contenidos. En el caso de esta propuesta se ha centrado en el léxico; sin embargo, este modelo puede implementarse para el estudio de la gramática, pronunciación, expresión escrita u otros contenidos relativos a la enseñanza de ELE. Por otro lado, es importante atender al nivel del grupo, pues igual que se recomienda el uso del aula invertida para niveles altos (B2, C1, C2), no es tan recomendable implementarlo en niveles más bajos. Esto se

debe a que en los niveles altos los aprendientes ya cuentan con estrategias de aprendizaje desarrolladas y son capaces de deducir mejor los significados sirviéndose únicamente del contexto. Además, los niveles altos cuentan con una mayor competencia lingüística, lo que favorece la comprensión de las tareas que deben realizar individualmente antes de la clase (vídeos, textos o actividades). Por ello, a pesar de que es posible la implementación del modelo en todos los niveles del MCER, se recomienda emplear el aula invertida de manera paulatina y siempre atendiendo a las características del grupo.

El estudiantado sinohablante tiende a estar más familiarizado con metodologías de corte tradicional, más centradas en la memorización y repetición de términos. Hay que sumar a esto las relevantes dificultades que suponen para el alumnado sinohablante el aprendizaje del léxico, como la confusión del género y el número o el uso de artículos determinados e indeterminados (explicado en el apartado 2.3 El alumnado sinohablante y el aprendizaje del léxico), y que han evidenciado que la implementación del modelo del aula invertida y su enseñanza contextualizada y de corte comunicativo haya favorecido significativamente la comprensión, retención y aprendizaje del léxico trabajado. Además, en el caso de los aprendices sinohablantes, el componente intercultural desempeña un papel clave en el éxito de la propuesta. El modelo del aula invertida ha fomentado tanto el aprendizaje léxico como también el acercamiento a formas de interacción y organización del conocimiento distintas de las habituales en su tradición educativa. Este tipo de propuestas permite establecer puentes entre culturas y facilitar una enseñanza más inclusiva, respetuosa y sensible a la diversidad cultural en ELE. Incorporar esta dimensión intercultural no solo mejora los resultados académicos, sino que también refuerza la motivación, la implicación y el bienestar del alumnado. El desarrollo de propuestas que integran la interculturalidad no solo beneficia al alumnado, también contribuye a la formación de docentes ELE más conscientes, empáticos y diligentes para afrontar los retos de la enseñanza en contextos globales.

La propuesta didáctica que se ha desarrollado en este trabajo ha sido aplicada a un grupo de estudiantes sinohablantes⁵, cuyas características con-

⁵ Véase [Anexo 4](#): Ejemplos de los materiales y actividades resueltas por los aprendientes

cretas han condicionado de manera positiva la puesta en práctica de la secuencia. Tanto el diseño como la posterior implementación de la propuesta –complementada con la encuesta diagnóstica y la observación directa– han permitido comprobar que el modelo del aula invertida resulta eficaz para la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE. No obstante, es importante destacar que un modelo, enfoque o método que resultan altamente eficaces para un determinado grupo de aprendientes puede no generar los mismos resultados en otros contextos, e incluso llegar a ser contraproducente si no se tienen en cuenta las características y necesidades específicas del grupo. Esta variabilidad pone de manifiesto la importancia de adaptar los modelos metodológicos a las particularidades cognitivas, culturales y afectivas de los aprendientes. Por lo tanto, es indispensable evitar las aplicaciones rígidas o acríticas de enfoques, materiales o actividades. Un buen docente de ELE no solo enseña español a sus alumnos, sino que también aprende de ellos y, sobre todo, sabe escuchar las necesidades, intereses y ritmos del grupo. Conectar con los estudiantes permite establecer un vínculo pedagógico que, en muchas ocasiones, trasciende los contenidos lingüísticos y se convierte en el motor real del aprendizaje significativo. En definitiva, si el enfoque se adapta a las características del grupo y se implementa con sensibilidad didáctica, el modelo del aula invertida puede resultar una valiosa herramienta para favorecer la adquisición de léxico en el aula de ELE. En un mundo cada vez más interconectado y diverso, modelos como el aula invertida, aplicados con criterio, sensibilidad y flexibilidad, pueden suponer la diferencia entre aprender una lengua y crear verdaderas experiencias de aprendizaje significativas para los aprendientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). «*Léxico/Vocabulario*». Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://n9.cl/cak8h>
- AA. VV. (2008). «*Lexicón mental*». Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://n9.cl/ou10uq>
- AA. VV. (2008). «*Vocabulario activo/productivo y receptivo*». Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://n9.cl/r7nqg>

- AA. VV. (2008). «*Vocabulario controlado*». Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://n9.cl/hl8n9>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1ª ed., versión en español, 2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CORTÉS MORENO, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos SinoELE*, 10, 1-XX. Recuperado de: <https://n9.cl/u2ykf>
- Cursosoespanol.net. (s.f.). ¿Qué es un sinohablante?. Consultado el 12 de mayo de 2025. Recuperado de: <https://cursosoespanol.net/que-es-un-sinohablante/>
- PRIETO MARTÍN, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los Métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SECO, M. (2003). *Estudios de lexicografía española* (2ª ed. aumentada). Madrid: Gredos.
- TOURON, J., SANTIAGO, R., DÍEZ, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano. Digital Text.

ANEXO 1

Contenidos y materiales para la sesión 1

El contenido a tratar en la primera sesión es el vocabulario preparado y visto en la preparación de la sesión. El alumnado deberá traer a clase su propia lista individual de vocabulario según el texto propuesto.

Ejemplo de lista de vocabulario:

1. Tipos de danza: danza del vientre, danza clásica, danza moderna, zumba...
2. Verbos relacionados con el movimiento y la danza: moverse, practicar, usar, entrenar, sostener, bailar, danzar...
3. Partes del cuerpo: cabeza, piernas, hombros, abdominales, espalda, brazos...
4. Conceptos relacionados con la danza y el movimiento: elasticidad, flexibilidad, movilidad articular, velocidad, agilidad, equilibrio, paso, ritmo, melodía...

Los beneficios del baile para la salud física y mental

Bailar es una actividad divertida, placentera y liberadora. Pero, además, también esconde numerosos beneficios. Hay muchas razones para moverse con la música, tanto para la salud mental como física. Además, se trata de una actividad accesible a todo el mundo y se presenta en infinidad de opciones. Danza del vientre, clásica, moderna, jazz, zumba, rock... Sea cual sea la modalidad que practiquemos, e independientemente de nuestra edad, bailar solo nos aportará ventajas.

El baile es una excelente manera de mantenernos en forma porque requiere que practiquemos muchas habilidades distintas. Nos obliga a usar muchas partes distintas de nuestro cuerpo, desde la cabeza hasta los dedos de los pies, por tanto, puede ser un entrenamiento del cuerpo completo. Entre los principales beneficios destacamos:

1. Se gana **elasticidad y flexibilidad**: según una investigación, los esquiadores de fondo que recibieron durante unos meses un entrenamiento de baile mostraron mejoras en la movilidad articular y la flexibilidad muscular de la columna, así como en la velocidad y la agilidad.

2. Potencia la salud cardiovascular: bailar es una forma de practicar ejercicio que hace trabajar los pulmones y el corazón. El baile es similar al entrenamiento de intervalos de alta intensidad (HIIT), que alterna periodos cortos de esfuerzo intenso con otros de esfuerzo más suave.
3. Mejora la **coordinación** y el **equilibrio**: como muchas otras actividades deportivas, el baile permite adquirir cierto equilibrio, nos enseña a conocer bien el cuerpo y aprender a moverlo de la mejor manera. Cuanto más entrenamos, más capaces seremos de mejorar el punto de apoyo para que el cuerpo aguante de una manera determinada un movimiento concreto.
4. Fortalece los huesos: sostener el propio peso es uno de los ejercicios que más nos ayuda a fortalecer los huesos porque nos obliga a esforzarnos a trabajar en contra de la gravedad. Bailar es una buena manera de hacerlo.
5. Ayuda a perder o mantener el peso: el baile, asociado a una alimentación equilibrada, permite perder algunos kilos de más que podamos tener o mantenernos en nuestro peso ideal, sobre todo si bailamos con regularidad. Las personas que bailan al menos una vez a la semana tienen un Índice de Masa Corporal (IMC) inferior al promedio y atribuyen una pérdida de hasta 200 calorías a 30 minutos de baile.
6. Cuida la salud muscular: los distintos pasos, ritmos y movimientos repetitivos permiten trabajar todos los grupos musculares. Con cada paso se reafirman muslos y glúteos, se tonifican abdominales, se fortalece la espalda y se moldean los brazos.

Los beneficios psicológicos de bailar

A menudo olvidamos la función terapéutica del ejercicio. Más allá de las ventajas físicas, el baile también puede ayudarnos a nuestra salud mental en general. Nuestro cerebro alberga la llamada glándula pituitaria, que libera endorfinas cuando hacemos ejercicio.

Estas recorren todo el cuerpo para ayudarlo a sentirse mejor. Pero, además, y gracias a que disfrutamos con lo que hacemos, bailar nos da un impulso extra. Lo más probable es que, después de una sesión de baile, tengamos un aporte complementario:

1. Aporta sensación de felicidad: además de ser una actividad deportiva, bailar es una muy buena manera de distraernos y relajar la mente. También aumenta la vitalidad y la motivación.
2. Disminuye los niveles de estrés: bailar libera endorfinas que pueden mejorar el estado de ánimo y ayudar a reducir los niveles de cortisol, a producir serotoni-

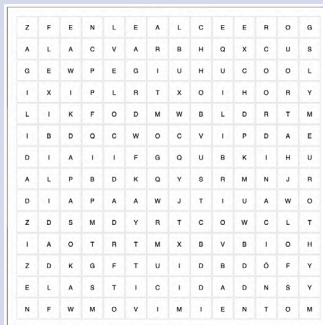
na y dopamina y, por tanto, los niveles de estrés. Se recomienda bailar de 30 a 45 minutos para liberar estas hormonas naturales de felicidad.

3. Ayuda a socializar y evitar el aislamiento: bailar es una buena manera de conocer gente nueva y de relacionarnos con otras personas con nuestra misma afición.
4. Favorece la autoestima: este punto está directamente relacionado con el anterior ya que establecer relaciones con otras personas contribuye a aumentar la autoestima y las actitudes positivas hacia uno mismo y los demás. También nos ayuda a mejorar la seguridad porque, cada vez que conseguimos dominar un nuevo paso, nos acerca a un estado de confianza cada vez más positivo.
5. Retrasa el envejecimiento cerebral: el aprendizaje de los movimientos estimula la plasticidad del cerebro al movilizar la coordinación.
6. Mejora la salud cerebral en personas mayores: un estudio publicado en *The New England Journal of Medicine* demuestra que bailar puede mejorar la memoria e, incluso, prevenir la aparición de la demencia. Tomarse el tiempo para recordar los pasos y los distintos movimientos es una excelente manera de desafiar al cerebro. Otra investigación demuestra que retrasa el envejecimiento cerebral, en concreto en un 76 %, y que las personas que bailan de forma regular tienen mejores capacidades cognitivas.

Adaptado de *Los múltiples beneficios del baile para la salud física y mental*. elDiario.es https://www.eldiario.es/era/beneficios-baile-salud-fisica-mental_1_8986632.html

FICHA DE ACTIVIDADES

1. Encuentra 9 palabras que se encuentran en el texto en esta sopa de letras:



2. Relaciona cada palabra con su significado:

1. Elasticidad

- 2. Flexibilidad
- 3. Velocidad
- 4. Agilidad
- 5. Coordinación
- 6. Equilibrio
- 7. Movimiento
- 8. Paso
- 9. Ritmo

- A. Movimiento seguido con que anda un ser animado.
- B. Cualidad de flexible.
- C. Propiedad general de los cuerpos sólidos, en virtud de la cual recobran más o menos completamente su extensión y forma, tan pronto como cesa la acción de la fuerza que las deformaba.
- D. Cualidad de ágil.
- E. Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas.
- F. Acción y efecto de coordinar o coordinarse.
- G. Situación de un cuerpo que, a pesar de tener poca base de sustentación, se mantiene sin caerse.
- H. Estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición.
- I. Ligereza o prontitud en el movimiento.

3. ¿Qué bailes se mencionan en el texto? Escríbelos y después añade alguno más que conozcas, que sea típico en tu país / en España o que te guste:

4. Juego: TABÚ



Propuesta de tarjetas de juego. Las palabras de color rojo no pueden ser utilizadas en la definición de la palabra de color negro.

ANEXO 2

Contenidos y materiales para la sesión 2

El contenido de la segunda sesión son las expresiones preparadas y vistas en la preparación de la sesión. El alumnado deberá traer a clase su propia lista individual de expresiones y significado de las mismas según el vídeo visualizado.

Ejemplo de lista de expresiones:

1. Dar el do de pecho (realizar una tarea digna de elogio).
2. Poner en solfa algo / a alguien (cuestionar algo o a alguien).
3. Bailar al compás de alguien (hacer todo lo que otra persona quiere).
4. Estar fuera de tono (decir algo inapropiado).
5. Tener voz de pito (tener un tono de voz muy agudo).
6. Ser otro cantar (ser otro tema).
7. Cantarle las 40 a alguien (reñir, regañar, echar la bronca).
8. En menos de lo que canta un gallo (muy rápido).
9. Ser coser y cantar (muy fácil).
10. Ser el canto del cisne (última acción importante que se hace antes de morir).
11. Gritar a voz en cuello (gritar muy fuerte).
12. Dar bombo a algo (dar más importancia de la que merece a algo).
13. Ponerle el cascabel al gato (hacer algo muy difícil y peligroso).
14. Estar más feliz que unas castañuelas (estar muy feliz).
15. Entre pitos y flautas (entre una cosa y otra no se toma una decisión).
16. Dar en la tecla (acertar).
17. Llevar la voz cantante (ser el líder).
18. Irse con la música a otra parte (forma de decir adiós o decirle a otra persona que se vaya).

Pistas del *escape room*

Jorge ha hecho un muy buen trabajo y su profesor le ha dicho que es el mejor trabajo de la clase y lo ha elogiado delante de todos los compañeros. ¿Qué expresión es?

- **Dar el do de pecho**

Mi amiga me dijo que hacer ejercicio con el estómago vacío es mejor, pero yo le dije que creía que eso no era del todo cierto. ¿Qué expresión es?

- **Poner en solfa algo / a alguien** (cuestionar algo o a alguien)

No me gusta salir con Laura porque siempre tenemos que hacer todo lo que ella diga. ¿Qué expresión es?

- **Bailar al compás de alguien** (hacer todo lo que otra persona quiere)

El otro día la profesora se enfadó porque un alumno dijo algo inapropiado en clase. ¿Qué expresión es?

- **Estar fuera de tono**

He pensado que esa chica era una niña porque su tono de voz era muy agudo. ¿Qué expresión es?

- **Tener voz de pito**

El profesor me dijo que si estudiaba más podría aprobar el examen, pero cuando le pregunté si podría aprobar la asignatura me dijo que eso era otro tema. ¿Qué expresión es?

- **Ser otro cantar**

Mi jefe el otro día estaba muy enfadado y me echó una bronca tremenda. ¿Qué expresión es?

- **Cantar las cuarenta a alguien**

Le dije a mi hermano que se diera prisa y apareció allí súper rápido. ¿Qué expresión es?

- **En menos de lo que canta un gallo**

Le preguntamos a la profesora si el examen era difícil o no y dijo que era súper fácil. ¿Qué expresión es?

- **Ser coser y cantar**

Este cantante hizo su último concierto antes de retirarse. ¿Qué expresión es?

- **Ser el canto del cisne**

Vio a su hermana por la calle y le gritó muy fuerte para saludarla. ¿Qué expresión es?

- **Gritar a voz en cuello**

Tuvimos una discusión y después mi amiga volvió a sacar el tema, así que le dije que no quería seguir hablando de eso. ¿Qué expresión es?

- **Dar bombo a algo**

Nadie quería ir a preguntarle al jefe qué días teníamos vacaciones, así que yo fui en nombre de todos. ¿Qué expresión es?

- **Ponerle el cascabel al gato** (hacer algo muy difícil y peligroso)

Celia estaba muy feliz porque su novio le regaló un libro y una rosa el día del libro. ¿Qué expresión es?

- **Estar más feliz que unas castañuelas** (estar muy feliz)

Entre una cosa y la otra, al final no tuvimos tiempo de terminar los ejercicios que había mandado la profesora. ¿Qué expresión es?

- **Entre pitos y flautas** (entre una cosa y otra no se toma una decisión)

La profesora hizo una pregunta y Carlos acertó la respuesta correcta. ¿Qué expresión es?

- **Dar en la tecla** (acertar)

En los trabajos en grupo David siempre es el líder. ¿Qué expresión es?

- **Llevar la voz cantante** (ser el líder)

No me hacían caso en la reunión así que decidí irme a hablar del tema con otras personas. ¿Qué expresión es?

- **Irse con la música a otra parte** (forma de decir adiós o decirle a otra persona que se vaya)

ANEXO 3

Contenidos y materiales para la sesión 3

El contenido a tratar en la tercera sesión es el vocabulario sobre el carácter y los sentimientos vistos en la preparación de la sesión. El alumnado deberá traer a clase su propia lista individual de vocabulario y significado de las mismas según el diccionario de consulta.

Ejemplo de lista de emociones y lista de adjetivos sobre el carácter:

Emociones	Carácter
Miedo	Alegre
Alegría	Decidido/a
Tristeza	Honrado/a
Vergüenza	Presumido/a
Ansiedad	Amable
Asco	Desordenado/a
Disgusto	Huraño/a
Ira	Prudente
Sorpresa	Antipático/a
	Despierto/a
	Inexpresivo/a
	Rebelde

Listado de ejemplos de canciones para la actividad: ¿Qué emoción escuchas?

- *The night we met* –Lord Huron (melancólica, triste)
- *Trumpets* –Jason Derulo (alegre, esperanzadora)
- *Young forever* –Jay-Z, Mr Hudson (nostálgica, añorante)
- *River flows in you* –Yiruma (relajante, emocionante)
- *Eye of the tiger* –Survivor (enérgica, motivadora)
- *Don’t stop me now* –Queen (alocada, intensa)

ANEXO 4

Ejemplos de los materiales y actividades resueltas por los aprendientes

¿materiales de ^{podrán} ^{nos} ^{podrán} ^{y otros} ^{no}

1ª SESIÓN AULA INVERTIDA

1. Lee el siguiente texto y subraya todas las palabras que no conozcas y busca su significado, después escribe una lista de vocabulario relacionado con la música y el baile.

Los beneficios del baile para la salud física y mental

Bailar es una actividad divertida, placentera y liberadora. Pero, además, también esconde numerosos beneficios. Hay muchas razones para moverse con la música, tanto para la salud mental como física.

Además, se trata de una actividad accesible a todo el mundo y se presenta en infinidad de opciones. [Danza del vientre, clásica, moderna, jazz, zumba, rock...]. Sea cual sea la modalidad que practiquemos, e independientemente de nuestra edad, bailar solo nos aportará ventajas.

Cómo el baile nos ayuda en nuestra salud física

El baile es una excelente manera de mantenernos en forma porque requiere que practiquemos muchas habilidades distintas. Nos obliga a usar muchas partes distintas de nuestro cuerpo, desde la cabeza hasta los dedos de los pies, por tanto, puede ser un entrenamiento del cuerpo completo.

Entre los principales beneficios destacamos:

1. Se gana **elasticidad y flexibilidad**: según una investigación, los esquiadores de fondo que recibieron durante unos meses un entrenamiento de baile mostraron mejoras en la movilidad articular y la flexibilidad muscular de la columna, así como en la velocidad y la agilidad.
2. Potencia la salud cardiovascular: bailar es una forma de practicar ejercicio que hace trabajar los pulmones y el corazón. El baile es similar al entrenamiento de intervalos de alta intensidad (HIIT), que alterna periodos cortos de esfuerzo intenso con otros de esfuerzo más suave.
3. Mejora la **coordinación** y el **equilibrio**: como muchas otras actividades deportivas, el baile permite adquirir cierto equilibrio, nos enseña a conocer bien el cuerpo y aprender a moverlo de la mejor manera. Cuanto más entrenamos, más capaces seremos de mejorar el punto de apoyo para que el cuerpo aguante de una manera determinada un movimiento concreto.
4. Fortalece los huesos: sostener el propio peso es uno de los ejercicios que más nos ayuda a fortalecer los huesos porque nos obliga a esforzarnos a trabajar en contra de la gravedad. Bailar es una buena manera de hacerlo.
5. Ayuda a perder o mantener el peso: el baile, asociado a una alimentación equilibrada, permite perder algunos kilos de más que podamos tener o mantenernos en nuestro peso ideal, sobre todo si bailamos con regularidad. Las personas que bailan al menos una vez a la semana tienen un Índice de Masa Corporal (IMC) inferior al promedio y atribuyen una pérdida de hasta 200 calorías a 30 minutos de baile.

elasticidad 弹性 伸展性

columna 颈椎 脊柱, 脖子

caloría 卡路里

glúteo m. 臀部 tonifica 滋补使强壮

6. Cuida la salud muscular: los distintos pasos, ritmos y movimientos repetitivos permiten trabajar todos los grupos musculares. Con cada paso se reafirman muslos y glúteos, se tonifican abdominales, se fortalece la espalda y se moldean los brazos.

腹部的

造就使成形的

Los beneficios psicológicos de bailar

A menudo olvidamos la función terapéutica del ejercicio. Más allá de las ventajas físicas, el baile también puede ayudarnos a nuestra salud mental en general. Nuestro cerebro alberga la llamada glándula pituitaria, que libera endorfinas cuando hacemos ejercicio.

Estas recorren todo el cuerpo para ayudarlo a sentirse mejor. Pero, además, y gracias a que disfrutamos con lo que hacemos, bailar nos da un impulso extra. Lo más probable es que, después de una sesión de baile, tengamos un aporte complementario:

glándula f. 腺 pituitaria 内分泌腺 垂体的

1. Aporta sensación de felicidad: además de ser una actividad deportiva, bailar es una muy buena manera de distraernos y relajar la mente. También aumenta la vitalidad y la motivación.

2. Disminuye los niveles de estrés: bailar libera endorfinas que pueden mejorar el estado de ánimo y ayudar a reducir los niveles de cortisol, a producir serotonina y dopamina y, por tanto, los niveles de estrés. Se recomienda bailar de 30 a 45 minutos para liberar estas hormonas naturales de felicidad. ↓ m. 皮质酮

3. Ayuda a socializar y evitar el aislamiento: bailar es una buena manera de conocer gente nueva y de relacionarnos con otras personas con nuestra misma afición.

4. Favorece la autoestima: este punto está directamente relacionado con el anterior ya que establecer relaciones con otras personas contribuye a aumentar la autoestima y las actitudes positivas hacia uno mismo y los demás. También nos ayuda a mejorar la seguridad porque, cada vez que conseguimos dominar un nuevo paso, nos acerca a un estado de confianza cada vez más positivo.

5. Retrasa el envejecimiento cerebral: el aprendizaje de los movimientos estimula la plasticidad del cerebro al movilizar la coordinación.

可塑性 柔软性

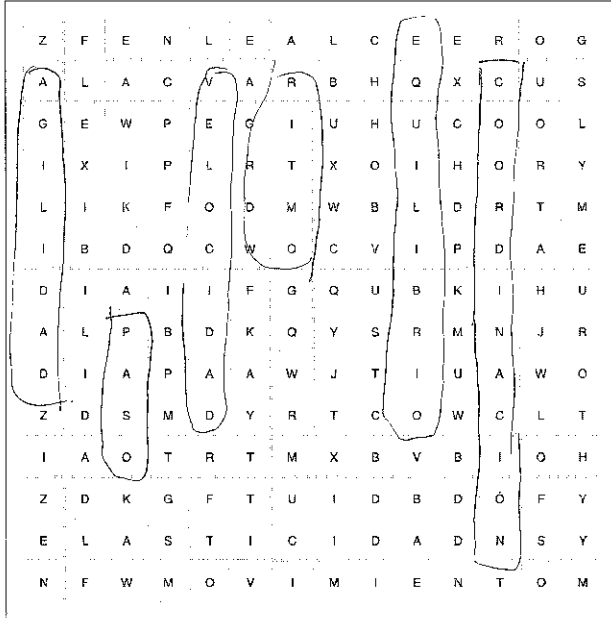
6. Mejora la salud cerebral en personas mayores: un estudio publicado en *The New England Journal of Medicine* demuestra que bailar puede mejorar la memoria e, incluso, prevenir la aparición de la demencia. Tomarse el tiempo para recordar los pasos y los distintos movimientos es una excelente manera de desafiar al cerebro. Otra investigación demuestra que retrasa el envejecimiento cerebral, en concreto en un 76%, y que las personas que bailan de forma regular tienen mejores capacidades cognitivas. ↓ 荷尔蒙 荷尔蒙

Adaptado de *Los múltiples beneficios del baile para la salud física y mental*. elDiario.es

https://www.eldiario.es/era/beneficios-baile-salud-fisica-mental_1_8986632.html

1º SESIÓN AULA INVERTIDA

1. Encuentra 9 palabras que se encuentran en el texto en esta sopa de letras:



2. Relaciona cada palabra con su significado:

1. Elasticidad
 2. Flexibilidad
 3. Velocidad
 4. Agilidad
 5. Coordinación
 6. Equilibrio
 7. Movimiento
 8. Paso
 9. Ritmo

- A. Movimiento seguido con que anda un ser animado.
 B. Cualidad de flexible.
 C. Propiedad general de los cuerpos sólidos, en virtud de la cual recobran más o menos completamente su extensión y forma, tan pronto como cesa la acción de la fuerza que las deformaba.
 D. Cualidad de ágil.
 E. Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas.

- F. Acción y efecto de coordinar o coordinarse.
- G. Situación de un cuerpo que, a pesar de tener poca base de sustentación, se mantiene sin caerse. *213*
- H. Estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición.
- I. Ligereza o prontitud en el movimiento.
3. ¿Qué bailes se mencionan en el texto? Escribe los y después añade alguno más que sepas:

~~ballet~~
Danza del vientre, clásica, moderna, jazz, zumba.

tango.

nacional.

flamenco.

chacha

coreana.

C.		
1.	Dar el do de pecho	尽全力做到最好
2.	Poner en solfa algo/alguien	预演 批评
3.	Bailar al compás de alguien	盲从他人失去自我
4.	Estar fuera de tono	不合时宜
5.	Tener voz de pito	噪音尖叫
6.	Ser otro cantar	是另一码事
7.	Cantarle las cuarenta a alguien	严厉批评 斥责 发火
8.	En menos que canta un gallo	转眼间, 非常快
9.	Ser coser y cantar	很容易, 简单
10.	Ser el canto del cisne	绝唱, 最后一舞, 回光返照
11.	Gritar a voz en cuello	扯嗓子喊
12.	Dar bombo a algo	跟大肆宣传, 炒作
13.	~~Poner~~ te Ponerle el cascabel al gato	猫鼠游戏
14.	Estar más contento que unas castañuelas	非常幸福
15.	Entre pitos y flautas	虚度光阴 (小车上)
16.	Dar en la tecla	说到点子上
17.	Llevar la voz cantante	主导局面
18.	Irse con la música a otra parte	离开
15: Acontecer una difícil y peligrosa acción		
Tema 3. y sobre música		
14:	muy feliz	15: no acabar de definirse por diferentes razones
realizar una tarea digna de elogio		
cuestionar algo/alguien		
hacer todo lo que otra persona quiere		
decir o hacer algo inapropiado que no tiene al caso		
tener un tono de voz muy agudo como la de un pito		
Ser de otro tema; echar la bronca; rápidamente		
9:	ser algo fácil de hacer; última acción importante que hacemos	antes de morir
11:	chillar con todas nuestras fuerzas	12: dar mucha importancia a un asunto

Nievestia

100
primero grupo

Nombres:

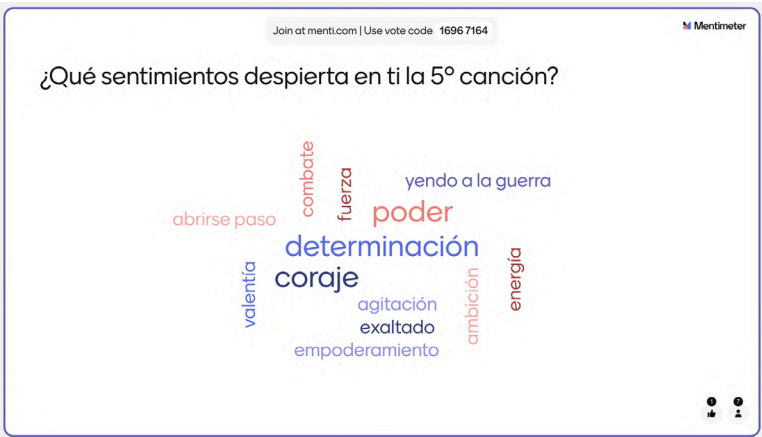
1.	Dar el do de pecho
2.	Poner en solfa
3.	Bailar al compás de alguien
4.	Estar fuera de tono.
5.	Tener voz de pito
6.	Ser otro cantar
7.	Cantarle las 40 a alguien (echar la bronca)
8.	En menos que canta un gallo
9.	ser coser y cantar
10.	ser el canto del cine.
11.	Quitar a voz en cuello
12.	Dar bombo a algo
13.	Poner el cascabel al gato
14.	Estar más contento que unas castañuelas
15.	Entre pitos y flautas
16.	Dar en la tecla.
17.	llevar la voz cantante.
18.	Irse con la música a otra parte.



Muestra de la nube de palabras de la canción: *The night we met* –Lord Huron.



Muestra de la nube de palabras de la canción: *Trumpets* –Jason Derulo.



Muestra de la nube de palabras de la canción: *Eye of the tiger* –Survivor



Muestra de la nube de palabras de la canción: *Don't stop me now* –Queen

Las Aulas de Enlace como respuesta a las necesidades de menores extranjeros: análisis e intervención educativa en la Comunidad de Madrid

Cristina AYALA LÓPEZ

Alumna del programa de doctorado de «Educación»
de la Universidad de Alcalá

Resumen: El presente artículo analiza las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid como recurso educativo orientado a la atención del alumnado extranjero menor de edad sin adquisición del castellano. A partir de una revisión bibliográfica, del análisis de la normativa vigente, de entrevistas realizadas en cinco centros educativos, del testimonio de alumnado actual y antiguo y de la observación directa en un Aula de Enlace mixta, se examinan las principales necesidades lingüísticas, culturales y emocionales de esta población y se presenta una intervención educativa desarrollada en abril de 2025. Los resultados muestran que las Aulas de Enlace constituyen un recurso útil para la adquisición del castellano y para la creación de un entorno de apoyo, pero revelan carencias en el trabajo de la cultura del país de origen y de acogida y controversias en torno a su eficacia para favorecer la integración social. La intervención implementada evidencia que la integración simultánea de las dimensiones idiomática, emocional e intercultural favorece la participación del alumnado, aumenta su sentimiento de pertenencia al centro educativo y amplía sus oportunidades de inclusión sociocultural.

Abstract: This article analyzes the Liaison Classrooms of the Community of Madrid as an educational resource aimed at the care of underage foreign students without acquisition of Spanish. Based on a literature review, an analysis of current regulations, interviews conducted in five educational center, testimony from current and former students, and direct observation in a mixed liaison classroom, the main language needs are examined, cultural and emotional of this population and an educational intervention developed in April 2025 is presented. The results show that the Liaison Classes constitute a useful resource for the acquisition of Spanish and for the creation of a supportive environment, but reveal shortcomings in the work of the culture of the country of origin and host and controversies surrounding its effectiveness in promoting social integration. The implemented intervention shows that the simultaneous integration of the linguistic, emotional

and intercultural dimensions favors student participation, increases their sense of belonging to the educational center and expands their opportunities for sociocultural inclusion.

Palabras clave: Aula de Enlace, castellano, cultura española, emociones, intervención educativa, legislación, migrantes.

Currículum: Cristina Ayala López es graduada en Humanidades y Magisterio en Educación Primaria y Máster en Psicopedagogía por la Universidad de Alcalá. Actualmente disfruta de la beca de Iniciación en la Actividad Investigadora en la Universidad de Alcalá. Es miembro del equipo de investigación e innovación en Inclusión, Mejora Educativa, Convivencia y Aprendizaje Cooperativo, y miembro del Proyecto ERASMUS-EDU-226-CBHE «Chess as an Inclusive tool for Children with Special Educational Needs, at Risk of Exclusion».

1. INTRODUCCIÓN

La Comunidad de Madrid presenta desde la década de 1990 un volumen elevado de alumnado extranjero menor de edad, con una tendencia creciente en los últimos años. Los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística (INE) muestran que la Comunidad de Madrid fue una de las comunidades autónomas con mayor incremento poblacional relativo a 1 de abril de 2025 (0,45 %) y que registró un saldo migratorio exterior de 113964 personas en 2024, lo que confirma la continuidad de los procesos de llegada e incorporación de población de origen extranjero al sistema educativo madrileño (INE, 2025a, 2025b). Una parte significativa de este alumnado desconoce la lengua y la cultura del contexto en el que debe integrarse académica, social y, más adelante, laboralmente. En este escenario, las Aulas de Enlace se configuran como uno de los principales recursos para facilitar dicha integración, ofrecer una educación de calidad y promover el bienestar general del alumnado recién llegado. No obstante, el impacto de este recurso depende de una adecuada comprensión de las necesidades que presenta la población a la que atiende.

Las Aulas de Enlace se regulan en la Comunidad de Madrid por la Instrucción del 28 de julio de 2008 y, en su marco actual, por la Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa aplicable desde el curso 2023-2024. Además, en el caso de los centros privados sostenidos con fondos públicos, su funcionamiento y financiación continúan actualizándose mediante resoluciones específicas para cada curso, como la publicada

para 2025-2026. Rosales (2021) señala que las Aulas de Enlace no se ven reguladas por ningún decreto, que no existen renovaciones legales frecuentes ni un seguimiento ni evaluación sistemáticos, e indica entre las posibles causas la ausencia de compromiso de los órganos gubernamentales con esta población. De forma más reciente, Rosales (2023) ha profundizado en los factores afectivos e internos y externos que condicionan el aprendizaje del español como segunda lengua en las Aulas de Enlace madrileñas, subrayando la importancia de la motivación, la autoestima, la ansiedad lingüística y el acompañamiento emocional. Las Aulas de Enlace ofrecen una enseñanza individualizada y flexible que favorece la integración y el aprendizaje del castellano, creando un entorno seguro y estable con docentes comprometidos. Sin embargo, los estudios de Díaz y Porteiro (2024), García et al. (2009) y Goenechea (2007) advierten que esta dinámica puede generar aislamiento y retrasar la integración social del alumnado, además de limitar el avance curricular. La diversidad lingüística y cultural, junto con la falta de formación específica del profesorado, dificulta la enseñanza y la comunicación. También se observa escasa coordinación con otras instituciones y poca atención a la lengua y cultura de origen del alumnado, lo que evidencia la necesidad de un currículo más claro, intercultural y una mayor conexión con el entorno escolar.

El alumnado que se incorpora a las Aulas de Enlace debe estar matriculado entre 3.º de Educación Primaria y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y responde a realidades migratorias diversas.

Se encuentran los menores extranjeros/as no acompañados/as entre ellas, es decir, menores de 18 años que entran en territorio español sin la compañía de un adulto responsable o que quedan solos tras su entrada en el país (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños et al., 2009). Según los datos más recientes de la Fiscalía General del Estado (2025), en 2024 se localizaron 5 922 menores extranjeros no acompañados llegados a España por vía marítima y, a 31 de diciembre de 2024, figuraban inscritos 16 041 menores en el Registro de Menores Extranjeros No Acompañados. La memoria de 2025 también señala que la mayoría de estos menores eran varones (5 291) y procedían de Marruecos, Mali, Argelia y Senegal. No obstante, algunos autores como Bravo y Santos (2017) señalan que existen menores que no han sido registrados oficialmente y, por tanto, no figuran en las estadísticas. Por otro

lado, los menores refugiados o desplazados, cuya salida del país de origen suele producirse en contextos de conflicto o crisis humanitaria, dejan entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2024, 6 355 personas con estatuto de refugiado y 11 453 con protección subsidiaria (Dirección General de Protección, 2024). Los migrantes desplazados se ven obligados a dejar el lugar habitual de residencia. En el caso español, los menores extranjeros pueden ser desplazados temporalmente por motivos vacacionales, tratamientos médicos o escolarización (Ministerio del Interior, 2025). Respecto a los migrantes relocados, estos son personas que, tras cruzar la frontera del país de origen, son reubicadas en otra zona del país receptor. Esta reubicación suele responder a razones administrativas, laborales o de acceso a ayuda humanitaria. Finalmente, los menores que llegan junto con su unidad de convivencia, acompañados por su familia nuclear, familia extensa o tutor legal, también presentan la necesidad de acceder a una educación de calidad con apoyo socio-educativo suficiente para integrarse en el contexto de acogida.

La literatura recogida identifica tres ámbitos de necesidad relevantes en esta población: el idiomático, el cultural y el emocional. En primer lugar, el dominio del castellano es una condición vertebradora de la inclusión social, pues permite la comunicación, reflejar la identidad individual en el momento de la socialización, el acceso al conocimiento, la comprensión de las normas de convivencia y los usos y costumbres de la sociedad y la construcción de vínculos de confianza (Boyano et al., 2004; Fernández, 2010). La investigación sobre alumnado migrante y enseñanza de segundas lenguas muestra que la adquisición de la lengua de escolarización no depende solo de la exposición al *input* lingüístico, sino también del tipo de estrategias didácticas empleadas, del andamiaje ofrecido y de la relación entre lengua de acogida y el acceso al currículo ordinario que se hace con posterioridad (Arroyo y Rodríguez, 2014; Rosales, 2023). Generalmente, esta población construye, en palabras de Fernández (2010), una «lengua mix» o interlengua, es decir, un estadio intermedio en el que el aprendiz desarrolla un sistema lingüístico propio de la segunda lengua antes de alcanzar su completo dominio. Esta interlengua puede resultar funcional en contextos cotidianos y conversacionales, pero no es suficiente para responder a las demandas académicas ni en determinadas situaciones de integración social. Luque (1995), en su estudio de la población inmigrante

en Sevilla, destaca que el alumnado con mayores dificultades en la adquisición del castellano es el procedente de Marruecos. Además, también afirma la importancia de incorporar al sistema educativo la enseñanza del castellano a partir de cada lengua en concreto. En segundo lugar, el conocimiento de la cultura española y, simultáneamente, el reconocimiento de la cultura de origen configuran un proceso fundamental para favorecer procesos de aculturación no segregadores y para sostener una doble pertenencia cultural, en línea con el enfoque del biculturalismo (Bourdieu, 2001; Ferrer et al., 2014) y como ocurre con el reconocimiento de la historia y cultura de la población gitana para su mejor integración, deconstruir prejuicios y favorecer la comprensión mutua (García-Cid et al., 2026). La investigación reciente indica que las orientaciones de aculturación integradoras y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural favorecen una mejor adaptación escolar y social del alumnado migrante, mientras que las respuestas asimilacionistas tienden a debilitar el sentido de pertenencia y la participación (Carvajal et al., 2025; Jurado y Ramírez, 2009; Larrañaga et al., 2020). En tercer lugar, el ámbito emocional adquiere especial relevancia debido al duelo migratorio, a la pérdida del marco de referencia etnocultural y a la posible presencia de experiencias traumáticas previas o asociadas al proceso migratorio (Bravo y Santos, 2017; Ferrer et al., 2014; Manzani y Arnoso, 2014). En esta línea, diversos estudios muestran que el estrés migratorio, la ansiedad, la autoestima académica y el bienestar subjetivo inciden de forma significativa en la participación escolar y en el aprendizaje de la segunda lengua, especialmente en población menor migrante y no acompañada (Acosta y Martín, 2024; González-García et al., 2024; Rosales, 2023).

La cuestión es que estas tres dimensiones están interrelacionadas. El desarrollo del idioma favorece la inclusión social y mejora el estado anímico, mientras que la disposición emocional condiciona la capacidad para aprender y socializar; del mismo modo, el aprendizaje lingüístico desvinculado de su dimensión cultural dificulta la comprensión de significados y usos sociales. La evidencia meta-analítica reciente, además, muestra relaciones negativas consistentes entre ansiedad lingüística y autoeficacia, así como entre ansiedad y motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, lo que refuerza la necesidad de una intervención integral que combine apoyo idiomático, seguridad emocional y reconocimiento cultural (Zhou et al., 2023). Desde esta premisa,

el objetivo general del estudio consiste en realizar una intervención que contribuya a cubrir las necesidades detectadas en la población que alberga las Aulas de Enlace, atendiendo de manera simultánea la lengua, la cultura y la expresión emocional.

2. MÉTODO

El estudio se plantea desde un enfoque cualitativo apoyado en la triangulación de fuentes documentales, testimoniales y de observación directa. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica de fuentes primarias con el fin de obtener datos estadísticos, reconstruir el marco legislativo vigente y revisar estudios previos sobre el funcionamiento de las Aulas de Enlace. Este análisis incluye, entre otras fuentes, la normativa autonómica reguladora, informes institucionales y publicaciones académicas sobre alumnado migrante, procesos de aculturación, bienestar psicosocial y atención educativa en contextos de diversidad.

En segundo lugar, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas no aleatorizadas en cinco centros educativos de la Comunidad de Madrid con Aulas de Enlace: CEIP Miguel Delibes (Parla), CEIP Calderón de la Barca (Leganés), Ciudad-Escuela Muchachos (Leganés), Colegio Calasanz (Alcalá de Henares) e IES Pedro Salinas (Madrid). Las preguntas planteadas abordaron la formación y experiencia del profesorado, la metodología empleada, la procedencia y características del alumnado, la relación con el aula de referencia, la colaboración con otros agentes, las principales dificultades del recurso y las necesidades prioritarias detectadas. La elección de un procedimiento cualitativo responde a la intención de obtener testimonios abiertos, no limitados por respuestas cerradas, que permitan una comprensión contextualizada de la práctica docente en las Aulas de Enlace.

Junto a las entrevistas docentes, se incorporaron el testimonio de una antigua alumna de Aula de Enlace y los testimonios de doce estudiantes matriculados en este recurso durante el curso 2024-2025. Esta información permitió completar la identificación de necesidades, conocer la percepción del propio alumnado sobre el aula y ajustar las actividades diseñadas a sus intereses y dificultades reales. Asimismo, se añadió la observación participante de un menor

de origen ucraniano matriculado en un centro madrileño sin Aula de Enlace y sin adquisición del castellano, con el fin de contar con un elemento de contraste respecto a la función de este recurso en los procesos de integración y aprendizaje del idioma.

La intervención educativa se desarrolló en abril de 2025 en un Aula de Enlace mixta de un centro concertado situado en el sur de la Comunidad de Madrid. El aula contaba con doce estudiantes de 4.º de Educación Primaria a 4.º de ESO, procedentes de China, Ucrania, Turquía, Costa de Marfil y Marruecos. Se trataba de un grupo heterogéneo en edades, niveles lingüísticos, trayectorias de escolarización previa y situaciones personales, con diversidad lingüística y cultural. El análisis inicial, realizado mediante observación directa y contrastación con la docente responsable, mostró un dominio del castellano situado, mayoritariamente, entre A1 y B1 según las destrezas, con una especial dificultad en el alumnado procedente de China y, en menor medida, de Turquía, Ucrania y Marruecos. En el plano emocional, el grupo presentaba un léxico limitado y un grado de introspección básico; en el plano cultural, el conocimiento de la cultura española era reducido.

3. INTERVENCIÓN

La intervención educativa realizada en abril de 2025 se estructuró en cuatro dinámicas de varias sesiones pensadas desde un enfoque lúdico, multinivel, multimodal y con apoyo individualizado. Estas actividades guardan coherencia con el manual de la Comunidad para las Aulas de Enlace titulado *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano et al., 2004).

La primera dinámica, *Conocemos tus novelas*, se orientó a la integración del alumnado en el entorno educativo mediante la celebración del Día del Libro. El alumnado debía elegir una novela o cuento infantil de transmisión oral en su lengua materna, extraer un fragmento significativo, traducirlo al español y presentarlo de manera manuscrita junto con un código QR que dirigiera al libro o a la biblioteca pública donde pudiera encontrarse, en caso de que fuese posible. La evaluación de la actividad mostró como fortalezas la valoración positiva de poder hablar de la literatura de origen, la posibilidad de incorporar nuevos referentes literarios al centro y el carácter intercultural de la propuesta.

Entre las debilidades, se identificó la complejidad sintáctica de algunas traducciones y la dificultad del alumnado que no conocía literatura escrita ni oral en su lengua.

La segunda dinámica, *Trabajamos en lo que queremos*, se centró en la adquisición del castellano a través del campo semántico de las profesiones. Mediante cubos de vocabulario como los recogidos en la Figura 1, canciones infantiles en las distintas lenguas de origen y una dinámica lúdica que consistirá en escribir en un papel tres profesiones: una que sea aquella que quisieran desempeñar en el futuro y otras dos que no. Este papel se lo pegaron con celo en la espalda y entre todos/as votaron lo que creen que su compañero/a va a ser en el futuro. Con los resultados obtenidos, se les preguntó qué sentirían realizando esa profesión en el futuro. Por otro lado, se les preguntará qué profesiones son más comunes en su país de origen, indicando que en España destaca el comercio, la hostelería y la construcción.

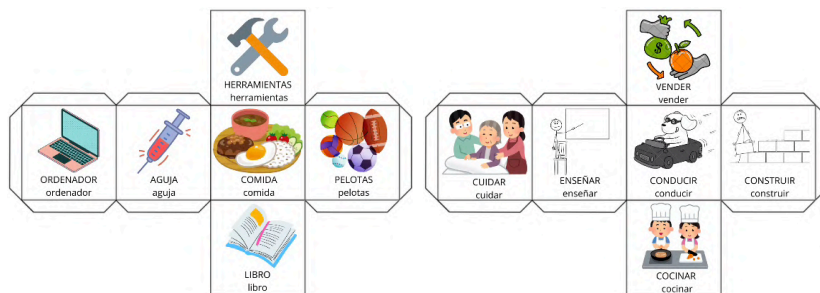


Figura 1: Cubos de vocabulario bajo el eje temático de las profesiones

Nota: Elaboración propia

Finalmente, mediante el juego de *Hundir la flota* a través de verbos (Figura 2), se trabajó el léxico profesional y las estructuras verbales. Todas las actividades tenían diferentes dificultades en función del nivel de español. La actividad permitió incorporar recursos en las lenguas maternas del alumnado, aumentar la participación y favorecer el autoconocimiento, además de abrir un espacio para hablar del mundo laboral en los países de origen. No obstante, también evidenció que el alumnado con menor dominio de la grafía española requería más tiempo y que determinadas dinámicas podían dar lugar a estereotipos o a incomodidad al revelar aspiraciones profesionales ante el grupo.

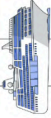
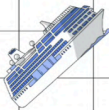
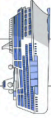
	SER	ESTAR	VENDER	COMPRAR	CONSTRUIR
YO					
TÚ					
ÉL / ELLA / USTED					
NOSTROS/AS					
VOSOTROS/AS					
ELLOS/AS USTEDES					

Figura 2: Juego de *Hundir la flota* adaptado al aprendizaje de verbos

Nota: Elaboración propia

La tercera dinámica, *Imágenes que hablan, cuerpos que sienten*, se diseñó para atender a la expresión emocional. A partir de un vídeo sobre las seis emociones primarias, tarjetas visuales y un recurso de asociación imagen-emoción (Figura 3), el alumnado trabajó la identificación, verbalización y representación gestual de estados afectivos. Se hizo una dramatización final en parejas o tríos que permitió que los compañeros adivinaran la emoción representada y reforzó la dimensión corporal de la comunicación. La evaluación mostró que el apoyo visual y la teatralización favorecieron la participación y la interacción, incluso entre estudiantes que apenas habían cooperado antes; al mismo tiempo, se observó la necesidad de una intervención docente activa para guiar la introspección y las posibles dificultades derivadas de la vergüenza escénica o de ciertas resistencias culturales ante la exposición emocional.



Figura 3: Museo de la Emociones

Nota: Elaboración propia



Canción: Mariposas

Artista: Aitana

DJ no ponga la _____

Que cada vez que suena, se me rompe el corazón

Que cada vez que pienso en él, _____ voy a enloquecer

Porque no tengo a mi baby

Y todavía lo quiero _____

Ese beso era para mí, pero ya no va a _____

No te quiero perder

¿Por qué tan fácil te vas? Sigo aquí pensando solo en ti

Y no se lo he dicho a nadie

Perdí la cabeza y estoy loco por ti

Hoy ya no vuelan _____, ya no quedan rosas

De esas que en _____ me regalabas tú

Y esta noche na-na-na-nada será igual

Bailar sin ti no sé _____

La música no suena igua-ia-ial

Oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh-oh



Palabras nuevas:

Otra noche vacía pensando en por qué se fue

Otra noche en la que no olvidé

Sí, yo soy así

Hay _____ que lloré

Pero no lloré más, fue

No, por lo menos, traté, de

No llamarte y no llamé

Porque sin ti nada me sabe _____

No voy a llorar _____

Juro que yo no lloraré

Aunque sé que no olvidaré

Porque sin ti nada me sabe _____

Vuelan _____, ya no quedan rosas

De esas que en _____ me regalabas tú

Y esta noche na-na-na-nada será igual

Bailar sin ti no sé _____

La música no suena igua-ia-ial

Me ha gustado:





Volano farfalle sulle lampadine

Attratte come fosse la luce del sole

Come me che tra miliardi di persone

Vengo verso di te

Hoy ya no vuelan _____, ya no quedan rosas

De esas que en _____ me regalabas tú

Y esta noche na-na-na-nada será igual

Bailar sin ti no sé _____

La música no suena igua-ia-ial

Oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh-oh

No vuelan mariposas

Oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh-oh

Figura 4: Ficha con la canción *Mariposa* de Aitana

Nota: Elaboración propia

La cuarta dinámica, *Embajadores culturales*, se orientó a la inmersión cultural mediante la comparación de festividades españolas frente a las de los países de origen. El alumnado investigó festividades españolas concretas, las ubicó en el mapa de España y presentó información básica sobre su significado, prácticas, música y/o gastronomía, estableciendo posteriormente relaciones con celebraciones de su propio contexto cultural. La sesión concluyó con una actividad recogida en la ficha de la Figura 4 de comprensión auditiva a partir de la canción *Mariposas* de Aitana, que permitió introducir el concepto «sentir mariposas en el estómago». Los resultados de esta propuesta fueron positivos en términos de participación y disfrute, especialmente cuando el alumnado pudo hablar de sus propias fiestas, aunque también se constató que muchos estudiantes conocían pocas festividades de su país y que la actividad musical resultaba compleja, sobre todo para el alumnado de incorporación más reciente.

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis teórico y empírico confirman, en primer lugar, que el alumnado de las Aulas de Enlace comparte las grandes necesidades descritas en la literatura. En el ámbito idiomático, el castellano es la principal condición de posibilidad para la participación en la vida escolar y social. Las entrevistas indican que el alumnado cuya lengua materna es el árabe o el chino suele presentar mayores dificultades en la adquisición del español, mientras que el trabajo cotidiano del profesorado se orienta a generar situaciones de interacción significativas basadas en contextos próximos, con apoyo multimodal, lenguaje claro y ritmo pausado. Tanto docentes como estudiantes coinciden, además, en señalar la complejidad de la grafía española, la gramática y, en particular, los verbos, como áreas de especial dificultad.

En segundo lugar, los datos muestran que el componente cultural no suele abordarse de forma sistemática, a pesar de su relevancia para la inclusión y su presencia en el marco legislativo. Las entrevistas reflejan que gran parte del tiempo se destina a la adquisición del idioma y que la cultura española, la cultura de origen y cuestiones como los derechos de las mujeres, las tradiciones o el respeto a la diversidad cultural, aun siendo consideradas importantes por el profesorado, suelen quedar desatendidas por falta de tiempo o por la

complejidad de compaginar objetivos lingüísticos y curriculares en un aula multinivel e intercultural, como ocurre con el trabajo con las minorías étnicas del país. La contextualización del aula donde se desarrolló la intervención confirma este diagnóstico: el alumnado presentaba un conocimiento limitado de referentes musicales españoles, de la organización político-administrativa del territorio y de costumbres más allá de aquellas vividas en el propio centro educativo.

En tercer lugar, el plano emocional se revela como una dimensión necesaria y, al mismo tiempo, escasamente trabajada. Muchos de estos menores atraviesan situaciones personales complejas, con presencia de ansiedad, apatía, estrés postraumático o sentimientos asociados al desarraigo. Sin embargo, tanto las entrevistas como el análisis del aula indican que el vocabulario emocional del alumnado suele reducirse a expresiones básicas como «bien», «mal» o «sueño», y que la disposición a hablar de emociones es limitada. El testimonio de una antigua alumna refuerza esta idea al señalar que el acompañamiento docente fue positivo, pero que hubiera sido beneficioso poder hablar con más profundidad de la propia experiencia migratoria, de la cultura de origen y de lo que se echaba de menos, especialmente en un espacio seguro y con opciones de expresión escrita.

Junto a estas necesidades, el estudio confirma una tensión recurrente en torno al valor inclusivo del Aula de Enlace. Por una parte, el profesorado y el alumnado valoran positivamente este recurso por su capacidad para acelerar la adquisición del castellano, ofrecer atención individualizada y construir un entorno cercano y protector. Por otra parte, tanto la literatura revisada como las entrevistas señalan que la permanencia en el Aula de Enlace puede dificultar o retrasar la integración social con el alumnado del aula de referencia, favoreciendo la configuración de un grupo aislado. Esta controversia también aparece en el caso observado de un menor sin Aula de Enlace: la ausencia de apoyo específico se asociaba a baja competencia lingüística, frustración, aislamiento y enfrentamientos frecuentes, lo que muestra que la cuestión no puede reducirse a la simple oposición entre segregación y normalización, sino que depende de cómo se articule la relación entre apoyo específico e incorporación progresiva al grupo de referencia.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reafirman, en primer lugar, el valor de las Aulas de Enlace como recurso de apoyo para el aprendizaje del castellano y para la creación de un espacio seguro de acogida. En consonancia con lo señalado por Boyano et al. (2004) y Fernández (2010), el idioma se confirma como una herramienta imprescindible para la inclusión social, para la comprensión de los códigos de convivencia y para la posibilidad misma de expresar necesidades y malestares. Estos hallazgos se interpretan mejor si se entiende que el aprendizaje del español como segunda lengua está mediado por factores afectivos y contextuales, y no solo por la enseñanza gramatical. En concreto, Rosales (2023) identifica la ansiedad, la autoestima y la motivación como variables decisivas en las Aulas de Enlace madrileñas, mientras que Arroyo y Rodríguez (2014) subrayan que las estrategias didácticas de acogida deben facilitar el acceso progresivo al currículo ordinario. En este sentido, tanto la experiencia docente como la percepción del alumnado apuntan a que el Aula de Enlace acelera la adquisición lingüística y evita, al menos parcialmente, situaciones de fracaso escolar vinculadas a una incorporación directa al aula ordinaria sin apoyo específico.

Sin embargo, los hallazgos también respaldan las críticas recogidas en la literatura sobre las limitaciones del recurso. El estudio confirma que la integración social continúa siendo una cuestión problemática, pues, aunque el alumnado valore positivamente su progresiva incorporación a asignaturas del aula de referencia, persisten dificultades para establecer relaciones con compañeros ajenos al Aula de Enlace y se continúan realizando agrupamientos por lengua materna o procedencia. A ello se suma la escasa coordinación detectada entre el profesorado del Aula de Enlace y los tutores del grupo de referencia, situación que intensifica el aislamiento organizativo del recurso y que contrasta con lo que establece la normativa. Esta tensión resulta coherente con la literatura sobre inclusión educativa del alumnado migrante, que advierte que la acogida específica solo resulta inclusiva cuando se articula con la participación real en la vida escolar, con el reconocimiento de la diversidad cultural y con oportunidades de interacción significativas más allá del grupo de apoyo (Carvajal et al., 2025; Díaz y Porteiro, 2024; Jurado y Ramírez, 2009). En

futuras líneas de investigación se debería hacer un seguimiento del progreso académico y social de los menores no matriculados en Aulas de Enlace frente a aquellos que sí pertenecen a este recurso educativo.

Otro aspecto especialmente relevante es la distancia entre lo que la normativa y el manual de referencia reconocen como necesario y lo que realmente se trabaja en la práctica. A pesar de que la normativa vigente atribuye importancia a la cultura, a las habilidades sociales y afectivas y al desarrollo integral del alumnado, el análisis empírico muestra que el tiempo se dedica prioritariamente al aprendizaje del castellano, mientras que el componente cultural y el emocional quedan en un segundo plano. Los estudios sobre aculturación escolar indican que esta omisión no es menor, pues cuando la escuela reconoce la cultura de origen del alumnado y facilita una identidad bicultural (Bourdieu, 2001), la adaptación al centro y la participación tienden a mejorar (García-Cid et al., 2026; Larrañaga et al., 2020). Del mismo modo, la educación intercultural no debería entenderse como un añadido periférico, sino como una condición para el desarrollo del bienestar del menor y de competencias cognitivas, sociales y afectivas en contextos migratorios (Jurado y Ramírez, 2009) o de minorías étnicas, como el alumnado gitano (García-Cid et al., 2026). En futuras investigaciones se debe estudiar la importancia del trabajo cultural para la mejor inclusión social y académica de estos colectivos en el sistema educativo.

En este marco, la intervención aplicada permite comprender que el aprendizaje lingüístico, la educación emocional y la formación intercultural producen mejores resultados cuando se trabajan de manera simultánea. Las actividades desarrolladas no sustituyen la enseñanza del castellano, sino que la enriquecen al vincularla con experiencias, intereses y referencias cercanas al alumnado y con una orientación lúdica y de libertad de expresión. Simultáneamente, crean oportunidades para el reconocimiento de la cultura de origen, la verbalización de emociones y la interacción entre iguales dentro de una mejora de la cohesión grupal. Desde esta perspectiva, la principal contribución del trabajo radica en mostrar que es posible introducir, dentro de las limitaciones del Aula de Enlace, propuestas integradas que respondan de forma más holística a las necesidades detectadas. Este planteamiento coincide con la investigación reciente que vincula el bienestar subjetivo, la reducción del estrés migratorio y

el apoyo emocional con mejores oportunidades de inclusión educativa y social en población menor migrante (Acosta y Martín, 2024; González-García et al., 2024), así como con la evidencia meta-analítica que relaciona menor ansiedad lingüística y mayor motivación con mejores condiciones para el aprendizaje de la segunda lengua (Zhou et al., 2023). En esta misma línea, conviene considerar que determinadas herramientas lúdicas estructuradas podrían complementar el trabajo desarrollado en las Aulas de Enlace, siempre que se integren desde un enfoque pedagógico, participativo e intercultural. Entre ellas, autores como Ayala y Jodra (2026) señalan que el ajedrez en contextos educativos y de vulnerabilidad sugiere beneficios potenciales en funciones ejecutivas, autorregulación, motivación, convivencia y bienestar socioemocional, especialmente cuando su implementación está vinculada a dinámicas cooperativas, reflexivas y contextualizadas. En consecuencia, futuras intervenciones en Aulas de Enlace podrían explorar este tipo de recursos como mediadores complementarios para favorecer la inclusión social y académica del alumnado recién llegado.

6. CONCLUSIÓN

El análisis realizado pone de manifiesto la complejidad de las Aulas de Enlace como recurso educativo dirigido al alumnado inmigrante sin adquisición del español en la Comunidad de Madrid. Se trata de un dispositivo necesario y valioso para la acogida lingüística y para la creación de un entorno de apoyo durante el periodo de adaptación y duelo migratorio. No obstante, su potencial inclusivo depende de que el aprendizaje del idioma no se aborde de forma aislada, sino en línea con el bienestar emocional y con el conocimiento y reconocimiento intercultural a través de actividades de inclusión con el alumnado del aula de referencia.

El alumnado atendido en las Aulas de Enlace comparte necesidades idiomáticas, culturales y emocionales interrelacionadas. No obstante, la práctica educativa tiende a priorizar la primera de ellas y relegar a un segundo plano las otras dos. Frente a esta tendencia, la intervención desarrollada muestra que actividades diseñadas desde un enfoque lúdico, multimodal y culturalmente sostenible pueden favorecer la participación, ampliar el repertorio léxico, mejorar la expresión emocional, reforzar la relación con el aula de referencia y con el resto de la comunidad educativa y abrir espacios de reconocimiento de la

cultura de origen y de la cultura española. En este sentido, las actividades implementadas no se presentan como una solución cerrada, sino como el inicio de una línea de trabajo orientada a responder de manera intercultural y ajustada a las realidades cambiantes y a las necesidades de las aulas en contextos de diversidad.

REFERENCIAS

- ACOSTA, E., y MARTÍN, E. (2024). Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 189–216. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.11
- ARROYO GONZÁLEZ, M. J., y RODRÍGUEZ CORREA, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 327–346. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.021>
- AYALA LÓPEZ, C. y JODRA JIMÉNEZ, P. (2026). El ajedrez como herramienta de inclusión para población vulnerable. Una revisión sistemática. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (39), 97–116. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i39.758>
- BOURDIEU, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2ª ed.). Desclée de Brouwer. <https://archive.org/details/poder-derecho-y-clases-sociales/page/n3/mode/2up>
- BOYANO, M., ESTEFANÍA, J., GARCÍA, H. y HOMEDES, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43243/01420122015299.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BRAVO, A. y SANTO, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/j.psi.2015.12.001>
- CARVAJAL RUIZ, S. C., LÓPEZ Y LÓPEZ ARTURO, K. L., TABARES DÍAZ, Y. A., y DORADO MARTÍNEZ, Á. D. (2025). Inclusión educativa escolar en migrantes de Latinoamérica: una revisión sistemática. *Ánfora*, 32(59), 267–294. <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n59.2025.1145>
- DÍAZ MORENO, M. del R., y PORTEIRO FRESCO, M. (2024). Medidas de atención a la diversidad lingüística del alumnado extranjero en los centros de prácticas de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UAH. *Lengua y migración*, 16(2), 109–130. <https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2673>

- Dirección General de Protección (2024). *AVANCE de solicitudes y propuestas de resolución de protección internacional Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2024*. <https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/estadisticas/ultimos-datos/Avance-Mensual-PI-diciembre.pdf>
- Dirección General de Protección (2025). *AVANCE de solicitudes y propuestas de resolución de protección internacional Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y el 30 de abril de 2025*. <https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/estadisticas/ultimos-datos/Avance-Mensual-PI-abril-2025.pdf>
- FERNÁNDEZ, F. (2010). Desigualdades en el logro educativo del alumnado inmigrante: la emergencia de un nuevo «cleavage» social. *Educación y diversidad*, 4(2), 117-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276534>
- FERRER, R., PALACIO, J., HOYOS, O. y MADARIAGA, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2014000300009
- Fiscalía General del Estado (2025). Menores extranjeros no acompañados. En *Memooria elevada al Gobierno de S. M. presentada al inicio del año judicial por el Fiscal General del Estado* (cap. III, 4.4). https://www.fiscal.es/memorias/memoria2025/FISCALIA_SITE/recursos/pdf/capitulo_III/cap_III_4_4.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, Consejo General de la Abogacía y Fundación Cultural Banesto (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España. Informe 2009*. <https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/07/Informe-ni-ilegales-ni-invisibles.pdf>
- GARCÍA, J., MORENO, I., SÁNCHEZ, P., GARCÍA, R., GOENECHEA, C., CLUSE, C., PLANCARTE, I. y GONZÁLEZ, P. (2009). *Las Aulas de Enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Grupo Índice.
- GARCÍA-CID, A., KHALFAOUI, A., FERNÁNDEZ-VILLARDÓN, A., FRESNO ANABO, I., GUTIÉRREZ-FERNÁNDEZ, N., SANTIAGO-GARABIETA, M., SHARIPOVA, D., VILLARDÓN-GALLEGU, L. y GARCÍA-CARRIÓN, R. (2026). Addressing underachievement and early school leaving in Europe: the role of institutional factors. *Educational Review*, 78(4), 586-606. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2459902>
- GOENECHEA, C. (2007). Evaluación del funcionamiento de las Aulas de Enlace madrileñas. En *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 284-289). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0284.pdf

- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., MARTÍN, E., SANTOS, I., y BRAVO, A. (2024). Salud mental y bienestar subjetivo en jóvenes migrantes no acompañados: prevalencia y cobertura de tratamiento. *Acción Psicológica*, 21(1-2), 47-58. <https://doi.org/10.5944/ap.21.1-2.43250>
- Instituto Nacional de Estadística (2025a, 8 de mayo). *Estadística continua de población (ECP). 1 de abril de 2025. Datos provisionales*. Nota de prensa. <https://ine.es/dyngs/Prensa/ECP1T25.htm>
- Instituto Nacional de Estadística (2025b, 11 de diciembre). *Estadística de migraciones y cambios de residencia (EMCR). Año 2024*. Nota de prensa. <https://ine.es/dyngs/Prensa/EMCR2024.htm>
- Instrucción del 28 de julio de 2008 por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Comunidad de Madrid. Viceconsejería de Educación, 28 de julio de 2008. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/6774b6ef-551a-47bf-b32b-2306a378cc57/Instrucciones%202008-2009.pdf>
- JURADO DE LOS SANTOS, P., y RAMÍREZ IÑIGUEZ, A. A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109–124. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_2_008
- LARRAÑAGA, N., GARCÍA, I., BERASATEGI, N., y AZUMENDI, M.-J. (2020). Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca. *Revista de Educación*, 388, 39–63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446>
- LUQUE LOZANO, E. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Psychosocial Intervention*, 4(10), 89–102. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/f0fcf-351df4eb6786e9bb6fc4e2dee02>
- MANZANI, L. y ARNOSO, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830464>
- Ministerio del Interior (2025). *Personas extranjeras menores de edad*. Servicios al ciudadano. <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/extranjeria/regimen-general/personas-extranjeras-menores-de-edad/>
- Resolución conjunta por la que se dictan instrucciones sobre la autorización de las Aulas de Enlace, incorporación del alumnado a las mismas y atención educativa a par-

tir del curso escolar 2023-2024. Comunidad de Madrid. Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, 2023. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/resolucion-conjunta-viceconsejerias-politica-educativa-y-organizacion-educativa-que-se-dictan-3>

Resolución de la dirección general de educación concertada, becas y ayudas al estudio, por la que se autoriza el funcionamiento y financiación de Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos, para el curso 2025-2026. Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, 2025. https://site.educamadrid.org/dg.concertada-becasyayudas/wp-content/uploads/dg.concertada-becasyayudas/2025/07/2025.07_Resolucion_Aulas_Enlace_2025-26__52897054.pdf

ROSALES ZAMUDIO, K. L. (2021). Las normativas en las aulas de enlace en la Comunidad Autónoma de Madrid. *Revista Estudios*, (43), 346-365. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49333>

ROSALES ZAMUDIO, K. L. (2023). Principales factores afectivos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. *Revista académica liLETRAd*, (7), 34-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9231764>

ZHOU, S., CHIU, M. M., DONG, Z., y ZHOU, W. (2023). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: A meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 31536–31550. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x>

Del trabajo a la investigación: una reflexión a la luz del campo semántico de la ‘perspicacia’*

Joel-Joan CALA BORRERO

Alumno del Grado en Estudios Hispánicos
de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo tiene como finalidad presentar un trabajo sobre el campo semántico de la ‘perspicacia’ en español, elaborado en el marco de la asignatura de *Semántica y Lexicología del español* (UAH), impartida por la Dra. María Ángeles Álvarez Martínez. Para ello, se aborda dicho campo semántico siguiendo las pautas y el enfoque metodológico adoptados en el trabajo de Semántica. Asimismo, se examinan las posibilidades de investigación que nos ofrece el léxico relativo a la ‘perspicacia’ y se incluye una reflexión sobre el proceso de elaboración del trabajo, atendiendo tanto a los aprendizajes adquiridos como a las dificultades encontradas durante su desarrollo.

Abstract: This article aims to present a study of the semantic field of ‘perspicacity’ in Spanish, developed in the course *Spanish Semantics and Lexicology* (UAH), taught by Dr. María Ángeles Álvarez Martínez. To this end, the semantic field is addressed following the guidelines and methodological approach adopted in the Semantics assignment. Furthermore, the research possibilities offered by the vocabulary related to ‘perspicacity’ are examined, and a reflection on the process of its elaboration is included, considering both the knowledge acquired, and the difficulties encountered in its development.

Palabras clave: campo semántico, léxico estructurado, perspicacia, sema, variación lingüística.

Curriculum: Joel-Joan Cala Borrero es estudiante del Grado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Alcalá, donde cursa sus estudios desde 2023. Ha sido beneficiario de diversas ayudas y

* El presente artículo nace de un trabajo grupal. En estas líneas, quisiera agradecer a mis compañeras Ainara Andérez Igual y Alicia Montero Francisco el haberme cedido su colaboración. Asimismo, aprovecho para expresar mi gratitud a la Dra. María Ángeles Álvarez Martínez por la confianza depositada en mi persona y por sus comentarios. Evidentemente, cualquier error presente es de mi entera responsabilidad.

becas, entre ellas las Becas Santander de ayuda económica (2024–2026) y la Beca de Introducción a la Investigación de la Universidad de Alcalá (2025–2026). Posee competencia nativa en castellano y catalán, y un alto dominio de inglés y francés, ambos acreditados con certificaciones oficiales.

INTRODUCCIÓN

La semántica es una de las disciplinas lingüísticas más complejas de estudiar debido al grado y esfuerzo de abstracción que requiere, sobre todo si se compara con la fonología o la gramática, que trabajan con elementos más concretos. No obstante, la competencia semántica es tan esencial como cualquier otra en la facultad del lenguaje, por lo que su dominio es clave para el buen funcionamiento de cualquier sistema lingüístico.

Bajo esta premisa, con la presentación en este artículo de un trabajo sobre el campo semántico de la ‘perspicacia’, elaborado en la asignatura de *Semántica y Lexicología del español* (UAH), impartida por la Dra. María Ángeles Álvarez Martínez, nos proponemos contribuir al estudio semántico. En primer lugar, presentaremos el trabajo y su resultado. Después, las investigaciones que hemos llevado a cabo. Finalmente, se ofrecerá una reflexión crítica sobre el proceso de elaboración del trabajo.

1. EL TRABAJO EN SÍ MISMO: CAMPO SEMÁNTICO DE LA ‘PERSPICACIA’

El alumnado matriculado en la asignatura *Semántica y Lexicología del español* (UAH) tiene la oportunidad de elaborar un trabajo final centrado en un campo semántico determinado. En el curso 2025-2026, la asignación de estos se realizó de forma aleatoria, a partir de la selección de unos sobres de colores. En nuestro caso, el archisemema resultante fue la ‘perspicacia’. A partir de este, el trabajo debía ajustarse a las siguientes pautas:

1. Búsqueda del mayor número de palabras relacionadas con el campo semántico o léxico de la ‘perspicacia’ (unas 400).
2. Selección de las 50/60 palabras más significativas y estudio del campo semántico, según la clasificación de E. Coseriu.
3. Selección de las 10 palabras más significativas y descripción de los se-mas generales y específicos de esos 10 términos.

4. Búsqueda (o creación) de un texto (en prosa o en verso) que mejor refleje el campo semántico de la ‘perspicacia’, con el mayor número de palabras de ese campo.
5. Comparación con el español de América.
6. Búsqueda de las frases hechas y los refranes que correspondan al campo semántico de la ‘perspicacia’.

1.1 En busca del campo semántico de la ‘perspicacia’

Este primer apartado es, sin duda, el punto de partida de nuestro trabajo, pero quizás también se trate del más importante, puesto que la realización del trabajo –y su éxito– necesariamente dependen de este.

Nuestro primer cometido era la determinación del campo semántico de la ‘perspicacia’. Con *determinar* nos referimos a la selección de los lexemas que conforman el campo semántico de la ‘perspicacia’. En un sentido más «semántico» y, en definitiva, abstracto, en qué lexemas se compartimenta la sustancia de contenido ‘perspicacia’.

Para ello, tomamos como principal obra de referencia el DLE (ed. 23.^a), en casos el DLE (ed. 22.^a), y también la tesis doctoral de Trujillo, *El campo semántico de la valoración intelectual en español* (1970), la cual ha sido nuestra obra de referencia teórica en la investigación de este campo semántico. Asimismo, reforzamos nuestra búsqueda con un diccionario de sinónimos y antónimos (DSA).

Con todo, con el objetivo de presentar un campo semántico lo más fiel posible a la realidad lingüística, en el que quedase representada y reflejada la riqueza y diversidad lingüísticas (léxica) del español, consultamos otros diccionarios en busca de léxico americano (DA y DGA; Mora Monroy, 1980), canario (DDEC) e, incluso, aragonés y toledano (VC y VJT respectivamente). Sin embargo, no hemos podido consultar ningún trabajo léxico sobre la variedad andaluza.

Asimismo, consideramos interesante no limitar nuestro campo semántico en un único eje temporal (sincrónico), de modo que incorporamos léxico diacrónico, mediante el TDHLE y un diccionario del *Quijote* (DQ).

De este modo, dimos con un total de 411 palabras. Debido a las limitaciones de espacio, no podemos ofrecer la lista en su totalidad, por lo que presentamos las siguientes listas reducidas, con palabras que puedan suscitar interés

en la comunidad científica: canarismos (1), americanismos (2), aragonesismos (3) y toledanismos (4). De todas formas, inevitablemente, iremos haciendo alusión a muchos lexemas a lo largo del trabajo.

- (1) a. ‘perspicaz’: *abierto, agachado, ahijolaire, bagañete / vagañete, confiscado, cuico, desperpitado, destúpido, discreto, estudiado, listón, morrocoyo, tredo*.
- b. ‘no perspicaz’: *bardago, batata, belisario, berimbao, berringallo, bobera, cebolla, cénilo, cuajado, idioto, macana, machete, majano, matacán, rebenque, ripiera, tabobo, talego, tarangaño, tolo, velillo, zorrullo*.
- (2) a. ‘perspicaz’: *abusadillo, abusado, aleluya, avispa, bala, camaque, chispudo, colmilludo, cucarachero, fregado, lépero, olfatímetro, pepa, picudo, pilas, xecudo*.
- b. ‘no perspicaz’: *chanta, cojudo, cotudo, desorejado, dundo, farabute, gallego, morrocoy, papafrita, pelandrún, pelotudo, pendejo, semiño-co, sota, taradelli, zanahoria, zapallo, zorzal*.
- (3) a. ‘perspicaz’: *estuto, galfardo, gurrión, pajarel*.
- b. ‘no perspicaz’: *cebollo, jauto, meloncio, pichorro, sinsal, tonturro*.
- (4) a. ‘no perspicaz’: *tontoelbolo, tontuso*.

1.2 Primera selección (50/60 palabras) y estudio del campo semántico de la ‘perspicacia’ según Eugenio Coseriu

El segundo paso consistía en llevar a cabo una «expurgo» de nuestra extensa lista. Debíamos seleccionar, entre los cuatrocientos lexemas, los cincuenta o sesenta signos más representativos del campo semántico de la ‘perspicacia’ y determinar la naturaleza del campo semántico resultante a partir de la tipología del campo semántico propuesta por Eugenio Coseriu en *Principios de semántica estructural* (1981, p. 221).

Convenimos entonces en que era necesario establecer unos criterios para que nuestras elecciones fuesen fundamentadas y no arbitrarias. En total, fijamos cuatro pautas, que procedemos a describir a continuación.

Para empezar, tomamos la variedad castellana como variedad de referencia, excluyendo así palabras pertenecientes a otras variedades del español,

para que la lista que se presentase fuese lo más fiel posible a nuestro léxico activo y pasivo, como hablantes de castellano. Después, establecimos que lo adecuado era seleccionar lexemas pertenecientes al eje sincrónico, y descartar palabras en desuso. Acto seguido, dimos preferencia a aquellos signos que se encontraban más próximos al archisemema ‘perspicacia’¹. Por último, priorizamos el adjetivo (p. ej., entre *sagazmente*, *sagacidad* y *sagaz*, seleccionamos este último), puesto que el campo semántico de la ‘perspicacia’ es principalmente adjetival y, en el apartado siguiente, ello nos permitiría establecer una gradación más clara.

El proceso de selección descrito nos llevó a un total de cincuenta y un lexemas:

- (5) a. ‘perspicaz’: *acuidad, ágil, agudo, águila, aguzar, aprehensivo, astuto, avisado, cacumen, calar, captar, clarividente, claro, delgado, discreto, entender, espabilado, fino, gato, ingenioso, inteligente, intuitivo, lince, listo, malicia, matrería, ojo, olfato, penetrativo, perspicaz, pesquis, profundo, psicólogo, púa, pupila, sagaz, sutil, trascender, travesura, vista, vivaz, vivo, zahorí, zorro*.
- b. ‘no perspicaz’: *ciego, lerdo, obtuso, panoli, tardo, tonto, torpe*.

Ateniéndonos a la tipología del campo léxico de Eugenio Coseriu, el campo semántico de la ‘perspicacia’ es unidimensional, ya que únicamente comporta la dimensión ‘capacidad intelectual’. Además, de entre los tres subtipos que el lingüista contempla (antonímicos, graduales y seriales), nuestro campo semántico parece ser gradual, puesto que podemos establecer ciertas gradaciones (p. ej., – *águila* < *zorro* < *lince* +; – *entender* < *calar* < *penetrar* < *trascender* +).

Sin embargo, más allá de nuestro reducido listado, la clasificación de Eugenio Coseriu parece ser inabarcable, puesto que entran en juego en el campo semántico lexemas no graduables (p. ej., *acuidad, cacumen, chispa, ingenio, luces, alcances*).

¹ En realidad, el archisemema en cuestión es ‘penetrativo’. Conservamos la etiqueta ‘perspicacia’ para denominar el campo semántico –en lugar de ‘penetración mental’– porque este concepto representa mejor toda la sustancia de contenido y sus cualidades.

1.3 Segunda selección (10 palabras) y definición de semas generales y específicos

Con la lista inicial filtrada, la siguiente tarea consistía, otra vez, en una selección de palabras, esta vez de las diez palabras más significativas de nuestro campo semántico, con su definición semántica, tanto los semas generales como los semas específicos. En la siguiente tabla que ofrecemos, los diez lexemas escogidos han sido dispuestos de forma gradual, en orden descendente y considerando los dos extremos de la capacidad intelectual con relación a la ‘perspicacia’:

Signo	Semas generales	Semas específicos	Apl. a animales	Apl. a personas	Positivo/ Negativo
Clarividente	‘cualidad’	‘penetrativo’ + ‘agudo’ + ‘gran lucidez’	No	Sí	Positivo
Perspicaz	‘cualidad’	‘penetrativo’ + ‘agudo’ + ‘de ágil comprensión’	No	Sí	Positivo
Sagaz	‘cualidad’	‘penetrativo’+ ‘prudente’+ ‘previsor’ + ‘que persigue un fin’	No	Sí	Positivo
Astuto	‘cualidad’	‘penetrativo’ + ‘interesado’ + ‘ingenioso’ + ‘sinuoso’	Sí	Sí	P/N
Sutil	‘cualidad’	‘penetrativo’ + ‘agudo’ + ‘muy ingenioso’	No	Sí	Positivo
Agudo	‘cualidad’	‘penetrativo’ + ‘preciso’	No	Sí	Positivo
Listo	‘cualidad’	‘penetrativo’ + ‘inteligente’	Sí	Sí	Positivo

Tonto	‘cualidad’	‘falta de penetración’ + ‘escaso entendimiento’	Sí	Sí	Negativo
Torpe	‘cualidad’	‘falta de penetración’ + ‘lento en comprender’	No	Sí	Negativo
Tardo	‘cualidad’	‘falta de penetración’ + ‘muy lento en comprender’	No	Sí	Negativo

Tabla 1: Los diez signos más representativos del campo semántico de la ‘perspicacia’

En este sentido, establecemos que la ‘perspicacia’ distribuye elementalmente su sustancia de contenido del siguiente modo: – *tardo < torpe < tonto < listo < agudo < sutil < astuto < sagaz < perspicaz < clarividente* +.

1.4 De la semántica a la ficción: propuesta de texto literario

En este punto del trabajo, el grado de conocimiento que hemos alcanzado del campo semántico de la ‘perspicacia’ es, sin duda, lo bastante sólido como para buscar o dar representación concreta a la ‘perspicacia’.

Ahora, con los límites y fronteras del campo léxico ya fijados, debíamos buscar o crear un texto escrito que reflejase la idea de ‘perspicacia’ y que presentase el mayor número posible de lexemas pertenecientes a dicho campo semántico.

Ante las escasas probabilidades de dar con un texto con dichas características, nos decantamos por la elaboración de un texto propio. Para ello, redacté personalmente un cuento al estilo de don Juan Manuel, en el que aparecen recogidos un total de cincuenta y cuatro palabras que conforman el campo semántico de la ‘perspicacia’, los cuales hemos marcado tipográficamente en negrita. Además, hemos recurrido a Copilot para ofrecer una representación visual del escrito, como en su día mostraban los cuentos de *El conde Lucanor*.

Cabe subrayar que los conocimientos asumidos del español y literatura medievales, así como los de semántica y demás disciplinas, han sido imprescindibles para la construcción de este mundo posible. Decimos, pues, que el cuento constituye un ejercicio de confluencia de diversas áreas de la Filología, donde diversos saberes han convergido para articular el texto que presentamos a continuación:

De lo que contesçió en el zoológico de Coseriu

Non ha mucho tienpo, acaesçió que el conde Lucanor estava fablando con Patronio, su consegero, et díxol:

—Patronio, fiel siervo, vós que nascístedes en buena ora et procurades mio bien. Vos fago saber que el mes viniente, si Dios tiénelo anotado en la su agenda, sométome a una prueba complicada, que huebos me es fazer una tabla con quatroçientos vocablos desta nuestra lengua castellana sobre la **perspicaçia**, mas non entiéndola. Ha servidores en mio castiello que tiénense por **inteligentes** et **listos**, otros que paresçen **lerdos** et **torpes**. Et, sin embargo, dase el caso que los más **vivos** et **sotiles** non son lo que la mi mente esperaba. ¿Con qué ventura creó nuestro Creador la dichosa **perspicaçia**?

En el momento en que el conde acabó su discurso, commo era ya costumbre, la **sagaçidad** de Patronio deçidióse salir de las sus fauças, qual profeta, et con su **ingenio** respondiolo:

—Señor conde Lucanor, fijo só de vós et de nuestro Redentor, bien lo sabedes vós et el de suso. Si de **oxos** careçieres et de **torpeza** vós pecares, es menester traer a vuestro oído lo que contesçió en el zoológico de Coseriu, do alogávanse animalias de naturas distintas, cada una conoçuda por su condiçión.

Érase una vegada, al fazerse la luz, instauró Dios en una valle de vuestra querida Murcia un zoológico. Dispuso en ella animalias **tontas** et **ingenuas** commo el pato et el palomo; **cortas** et **miopes** commo el conejo et el tórtolo; otras con sentidos tan **tupidos** que non distinguían una reja de un rejo. Mas, al igual que el bien et el mal, dióse forma también a bestiolas **avispadas**, et **vivaces** commo la rana et

el sapo, et también **despiertas** et **espabiladas** commo la avispa et la mosca. Et entre todas, después de que el zorro **astuto** fuyesse por su **letra**, descollava un animal maravilloso: un linçe mitad gato. Gustábal ser calificado commo **estudioso** et **abierto**, ca criose en las Fortunatae Insulae, et onrado con el mote de **zahorí** de la valle. Juizio fazíale el mote, pues qui podiesse **calarlo** veía que era **intuitivo** et **penetrativo**, et que **sabía latín**, mas del bueno, commo mandare nuestro Señor.

Mas una noche cualquiera, commo esta, oyóse un ruido en el zoológico de Coseriu et la animalia despertó, pero los **tardos** nunca **despertarán**, drama es el del **despabilado**. Las animalias **torpes** pensaron que del viento se tratava; las **cortas**, que una puerta avíase cerrado mal; et las **obtusas**, que hoy tocava visita de ánimas. En cambio, los **avizados** sí **pescaron** la rareza et el linçe, con la su mente **clara**, pidioles non fijarse solo en el non silencio, sinon que **trascendiessen** aún más. **Comprendió** desta guisa que algo irrumpió, mas el **ciego** sienpre riése del **clarividente**. Descubrióse que la **intuición** del linçe era correcta, ca los de **finura profunda** encontráronse con un ladronçuelo. Quedó apresado el intruso por los alguaziles, a merçed del **talento** del linçe, et el Señor compasión tovo de la su creación al non resultar ferida.

Fixadvos bien, señor conde, que assí ocurre entre los omnes. Pues commo vedes, Dios non tiene commo **perspicaz** al que presume de conosciientos, sinon a qui tiene **pupila aguda** con que **penetrar** et **agilidad mental** pora entender lo que pora otros es tiniebla et obscuridad. Fazedes la tabla commo faríala un **linçe**. Et si **aguzose** su **olfato** con mio enxienplo, **dariase cuenta** de que su tabla engrosese, por obra divina, en treinta et dizenuve vocablos. Et si **penetrador** quedó, **entendió** la natura de lo que llaman unos canpo semántico et otros, zoológico.

Al conde agradó mucho lo que dixo Patronio. Fízolo assí et su trabajo salió muy bien. Et commo don Iohan Manuel gustó deste enxienplo, mandolo poner en este escrito et fizo unos versos que dicen assí:

*Qui tiene la **vista fina**
res oculta sienpre **atina**.*

Et la ystoria deste enxienplo es esta que se sigue:



1.5 Comparación con el español de América

En este apartado, debíamos comparar el léxico propio de la variedad castellana con el léxico americano. Este último tiene una representación significativa en nuestro campo semántico, con un total de cien lexemas (25 %). Sin embargo, estos resultan insuficientes si reparamos en que los americanos constituyen más del 90 % de la población hispanoparlante.

En todo caso, hemos constatado varios aspectos. Para empezar, en conjunto, la gran variedad de palabras con las que se da forma al concepto de 'perspicacia' nos hace suponer que la 'perspicacia' es una sustancia de contenido de gran vitalidad, tanto en España como en Hispanoamérica.

Asimismo, hay cierto vocabulario americano llamativo, como las palabras *aleluya* (República Dominicana), *bala* (Ecuador), *camaque* (Bolivia), *lépero* (Cuba), *olfatímetro* (Chile), *pepa* (Colombia) y *sota* (Argentina y Uruguay). Más adelante, en el apartado 2.4, retomaremos *lépero* por su característica distribución semántica en el continente americano.

En cualquier caso, se puede intuir qué conexiones han llevado a algunas de estas palabras a adoptar como significado «perspicacia». Por un lado, el término *bala* sugiere que la celeridad y precisión del disparo de una bala se asociaron con la rapidez y agilidad mental. Por otro, es posible que *aleluya* se deba al vínculo histórico entre la inteligencia y la perspicacia y el ámbito eclesiástico (véase el apartado 1.6, *Saber alguien latín, o mucho latín*).

Finalmente, conviene detenerse también en el caso de los adjetivos *abusado* (de *aguzado*) y *abusadillo*, puesto que la morfología apreciativa del segundo nos resulta familiar a *listillo* (en relación con *listo*). En la variedad mexicano-centroamericana, *abusado* significa «listo, sagaz, vivo», mientras que el español de El Salvador dispone, además, del adjetivo *abusadillo*, igualmente «abusado, listo». Ello nos hace preguntarnos si la relación entre ambos es equiparable a la de *listo* y *listillo* en España. A pesar de que el DA no nos aclara si el sufijo *-illo/a* altera semánticamente la palabra sufijada (esto es, que *abusado* y *abusadillo* sean invariantes de contenido), consideramos la posibilidad de que, al igual que *listo* y *listillo*, haya diferencias semánticas entre *abusado* y *abusadillo*.

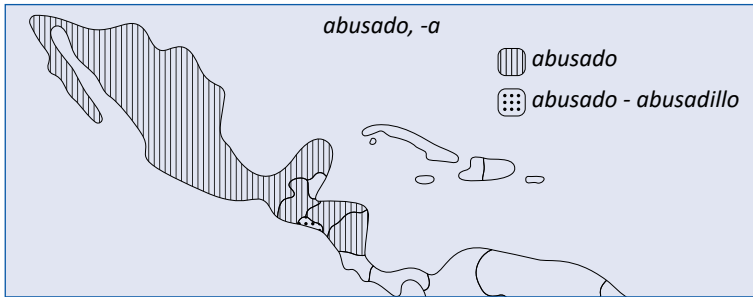


Figura 1: Mapa de la distribución de *abusado* y *abusadillo*

Nota. Fuente: Elaboración propia²

1.6 Fraseología y paremiología en el campo semántico de la 'perspicacia'

Finalmente, nuestro trabajo culminaba con la búsqueda de expresiones y refranes englobados en nuestro campo semántico. Para ello, además de los diccionarios ya comentados en el apartado 1.1, recurrimos a otros trabajos más especializados (GDFH, RVB, DRDP). Para los modismos americanos, accedimos al DGA, CORDAM y a un refranero mexicano (Pérez Martínez, 2004). También consultamos obras de referencia en el campo de la fraseología (Iribarren, 2013; Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar, 2009).

² Todas las figuras de este artículo las ha elaborado el propio autor mediante el programa *Adobe Illustrator*.

De este modo, llegamos a un total de cuarenta y ocho expresiones (frases hechas y refranes) relacionadas con la ‘perspicacia’. De estas, seleccionamos las diez más características y las estudiamos apoyándonos en el CORDE:

1. A buen entendedor, pocas palabras bastan

Refrán que destaca la inteligencia y perspicacia de alguien que entiende rápidamente lo que se quiere decir, sin necesidad de referirse explícita y detalladamente a todo el mensaje y/o la situación.

Datamos la primera aparición de dicha expresión en el siglo xiv, en el *Libro de buen amor* (1330–1343), de Juan Ruiz, el arcipreste de Hita, con la forma *pocas palabras cunplen al buen entendedor*. Más tarde, hacia 1450, en la obra anónima *Seniloquium*, aparece una versión más cercana a la actual: *al buen entendedor, pocas palabras*. Finalmente, la forma actual del refrán, con el verbo *bastar*, aparece en *Discursos medicinales* (1606–1611), de Juan Méndez Nieto.

2. Cortar, o partir, un cabello en el aire

Frase que se usa para decir que alguien está dotado de una gran perspicacia para comprender las cosas (GDFH, s. v. cabello).

El origen de dicha expresión es desconocido. Sin embargo, resulta interesante, aunque no muy probable, la propuesta de la empresa Antaño, dedicada a la venta de productos con refranes y expresiones impresos en ellos: «Su origen podría remontarse a la imagen de espadachines tan diestros que podían partir un cabello suspendido en el aire, lo que subraya la combinación de agudeza y precisión necesarias para tal proeza» (2024).

En el CORDE no se documenta *cortar un pelo en el aire*. No obstante, en una carta de alrededor de 1550 de Diego Hurtado de Mendoza figura *partir el cabello*, no como «tener gran perspicacia o viveza en comprender las cosas», pero con un significado que podría relacionarse con nuestro campo semántico³. Nótese, además, que esta expresión se complementa con *hilar delgado*.

³ [...], como hay entre ellos hombres agudos y de ingenios delicados, quieren partir el cabello en tantas partes y hilar tan delgado, que han puesto más calumnias á vuestro libro que tiene letras, [...]. (Hurtado de Mendoza, c. 1550, CORDE)

3. La cena es para el despierto, para el dormido no hay cena

Refrán usado en México que señala que una persona, para lograr lo que quiere, debe ser inteligente, perspicaz y ágil.

Apreciamos un juego lingüístico con el doble valor de *despierto*: como adjetivo («avisado, advertido, vivo») y como participio del verbo *despertar* («dejar de dormir»), antónimo este último de *dormir*. Con ello, se resalta la idea de que hay que estar atento para conseguir un objetivo (Rubio, cit. en Pérez, 2004). Una variante de este refrán es *el que se duerme no cena, y el que cena se desvela* (*id.*, 2004).

4. Oír, sentir, o ver alguien crecer, o nacer, la hierba

Frase metafórica y coloquial que se emplea para referirse que alguien es muy perspicaz y advertido (GDFH, s. v. hierba). En un sentido literal, que tiene la habilidad de fijarse y captar detalles que para la mayoría pasarían inadvertidos: la hierba.

Esta expresión, en sus tres formas verbales —oír, sentir y ver—, parece ser relativamente reciente, puesto que las primeras apariciones en el CORDE se datan en el siglo xix: *El diablo mundo*⁴ (1840–1841), de José de Espronceda; *Ciencia popular*⁵ (c. 1870–1905), de José Echegaray; y *El espadachín: narración histórica del motín de Madrid en 1766*⁶ (1880), de Antonio Barreras. No advertimos, sin embargo, ejemplos con el verbo *nacer*. En este sentido, cabe suponer dos cosas: la primera, que hay preferencia de elección a favor del verbo *crecer*; y la segunda, que quizás el uso de uno u otro verbo está supeditado a cuestiones geolectales o sociolectales.

⁴ Tú, pobrecillo, reserva / lo que ahora vas a saber, / que en el mundo hay que aprender / a sentir crecer la hierba. (Espronceda, 1840–1841, CORDE)

⁵ [...] pero nuestro siglo tiene buenos pulmones y la humanidad va afinando el oído de una manera prodigiosa: dentro de poco sería capaz de oír crecer la hierba. (Echegaray, c. 1870–1905, CORDE)

⁶ La mujer, [...], posee ojos que ven crecer la yerba; oídos que escuchan distintamente el tic-tac de las palpitaciones del corazón ajeno; e instinto que lee en el porvenir como en un libro abierto. (Barreras, 1880, CORDE)

5. Saber alguien latín, o mucho latín

Frase figurada y familiar con la que se indica la viveza o astucia de quien se trata (GDFH, s. v. latín).

La relación entre *latín* y *perspicacia* es apreciable en otras expresiones como *ser alguien bravo sacristán, o gran sacristán* y palabras como *aleluya* y *ladino* (< latínus). Cabe suponer que, en la Edad Media, en una sociedad mayoritariamente iletrada, se debieron de relacionar tanto el latín como la figura eclesiástica con la inteligencia y la perspicacia, al ser la lengua latina la llave de acceso a la cultura y el clero su único portador.

En el CORDE, en *Historia general de los hechos de los castellanos en las islas y tierra firme. Década primera*⁷ (1601), de Antonio de Herrera y Tordesillas, apreciamos por primera vez el saber latín como una herramienta de astucia y persuasión a través de la palabra.

6. Saber alguien más que gente de pueblo

Frase empleada en Puerto Rico, que alude a la perspicacia de alguien (DGA, s. v. gente).

Podemos inferir que esta expresión se basa en el prejuicio de que la población rural es tosca, inculta y carente de agudeza y de penetración.

7. Sacar alguien polvo debajo del agua

Frase metafórica que se utiliza para expresar la sagacidad y la rápida comprensión de una persona (GDFH, s. v. polvo). En un sentido literal, que una persona tiene la habilidad de ejecutar una acción imposible: extraer polvo de debajo del agua.

Precisamente, el significado de ‘perspicaz’ de dicha expresión reside en la imposibilidad de la acción. De hecho, la variante *como la maza de*

⁷ En este tiempo llegó nueva a Cuba que ya estaban en la Española los jueces de apelación, [...], y porque convenía enviar persona propia no hallaron otro más a mano ni más atrevido para cualquier peligro [...] sino Hernando Cortés, [...], y que Cortés no le hacía ventaja sino en saber latín, de que sabía bien aprovecharse, porque en lo demás decía gracias y era dado a comunicar con otros y por esto no tan apto para ser secretario, [...], puesto que entonces no mostraba saber tanto ni ser de tanta habilidad como después lo mostró en mayores cosas. (Herrera y Tordesillas, 1601, CORDE)

Fraga, que sacaba polvo debajo del agua se refiere a «lo imposible que es hacer una cosa» (Iribarren, 2013, p. 115) o a «los empeños que a cambio de arduo esfuerzo no ofrecen sino dudoso resultado» (Junceda, 2006, p. 126). En todo caso, esta última expresión está más asociada al campo semántico de la ‘capacidad’ que al de la ‘perspicacia’.

El único testimonio que aparece en el CORDE es *Tradiciones peruanas. Cuarta parte* de Ricardo Palma (1877).

8. Ser alguien como una pimienta, o una pimienta

Frase que se predica de quien es muy vivo y rápido en entender las cosas (GDFH, s. v. pimienta).

Desconocemos el origen de dicha expresión y la posible relación entre *pimienta* y *viveza*. Asimismo, no nos es posible encuadrarla cronológicamente, puesto que en el CORDE no se documentan usos.

9. Ser alguien más listo, o saber más que los ratones coloraos

Frase coloquial utilizada para decir que alguien es agudo y perspicaz.

Su origen quizás se deba a una asociación de la agilidad mental con la rapidez propia de estos animales. Asimismo, el empleo del adjetivo *colorado* («rojo») y su lexicalización como *colorao* sugieren que el uso de dicha expresión es productiva en hablas en que la pérdida de /d/ intervocálica es un fenómeno muy frecuente, como ocurre en el andaluz y en otras hablas meridionales. En el CORDE, a pesar de no encontrar ejemplos, constatamos la notable productividad de dicho adjetivo, principalmente en el siglo XVI.

10. Ser alguien más tonto que Abundio

Frase que se utiliza para destacar de manera jocosa la falta de inteligencia o perspicacia de alguien (GDFH, s. v. Abundio).

En el CORDE, no encontramos casos documentados. Sin embargo, el uso del nombre *Abundio* como ejemplo de necedad aparece en el siglo XX, en *Itinerarios por las cocinas y las bodegas de Castilla*⁸ (1965), de

⁸ Como allí no hay ningún bobo, a nadie se le puede ocurrir llevar uvas para el almuerzo o la merienda, como dice que hizo una vez un tonto llamado Abundio. (Escobar, 1965, CORDE)

Julio Escobar. En el RVB, encontramos una versión de la expresión más desarrollada: *(ser) más tonto que Abundio, que fue a vendimiar y llevó uvas para postre*.

En un principio, parece ser que el susodicho está ligado a la recogida de la uva. Ello nos hace suponer que su origen debe de hallarse en el mundo rural, quizás a modo de enseñanza del buen labrador de viñas. En todo caso, Junceda simplemente señala que Abundio es un personaje proverbial que encarna, de forma paradigmática, la máxima necedad (2006, p. 552).

2. MÁS ALLÁ DEL TRABAJO: LA INVESTIGACIÓN

La labor del estudiante de Semántica y Lexicología del Español termina en los seis apartados anteriormente abordados. Estas pautas son, en definitiva, suficientes para llevar a cabo un estudio completo de cualquier campo semántico que nos propongamos analizar.

No obstante, hay algo que debe caracterizar y acompañar siempre al alumno universitario en su formación académica: la curiosidad y la motivación por plantearse preguntas e intentar darles respuesta. Precisamente, durante la elaboración del trabajo, advertimos la existencia de cuestiones dignas de estudio y de investigación, que van más allá del origen y aparición de las frases y refranes.

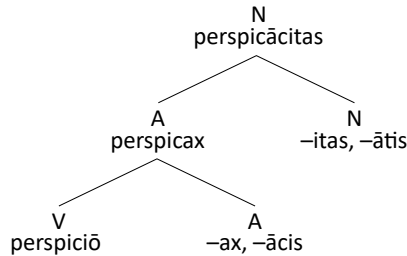
2.1 Relación con el sentido de la vista

Una de las singularidades que encontramos en el campo semántico de la ‘perspicacia’ es que en español la sustancia de contenido ‘perspicacia’ se formaliza en palabras relacionadas con la visión: *ver, ciego, ojo, pupila, vista, visión, miope*. Ante ello, debemos preguntarnos por qué parece existir una relación entre el sentido de la vista y la ‘perspicacia’.

Esta asociación se explica por su origen etimológico (DCECH, s. v. espectáculo, II). El término *perspicacia* deriva en primera instancia de *perspiciō* («mirar atentamente/a través de»). De ahí, se forma el adjetivo *perspicax* («de vista penetrante») y de este último, su sustantivo *perspicācitas* (6). La capacidad

intelectual nace, por tanto, como un valor secundario por metaforización, por lo que no puede dissociarse del campo semántico de la ‘visión’. No entraremos en si *perspicacia* es un latinismo, como señala el DLE, o si se trata más bien de una forma desustantival latinovulgar o de un toscanismo. Sí diremos que hay indicios para pensar en este último.

(6)



En este sentido, el sema ‘penetrativo’ de ‘perspicacia’ y su relación con el sentido de la vista parecen ser primitivos. Cabe suponer que tanto el uno como el otro han sobrevivido en las restantes lenguas romances. En todo caso, ello demuestra que la ‘perspicacia’ es una capacidad intelectual que requiere de dicha facultad sensitiva.

Finalmente, resulta igualmente llamativo que haya términos del sentido olfativo relacionados con la ‘perspicacia’ (*olfato*, *olfatímetro*).

2.2 Zoónimos

Otra de las características más relevantes es la abundancia de zoónimos cuyos significados se asocian con la perspicacia. De hecho, ha sido precisamente esta profusión de zoónimos la que ha ideado la elaboración del *exemplum* al modo de don Juan Manuel (apartado 1.4), en parte también para cuestionar la creencia de que los animales constituyen campos semánticos⁹. En el cuento, recuérdese que algunos de estos sustantivos han sido empleados para dar vida a personajes que encarnan los valores semánticos vinculados a cada uno de ellos.

⁹ Según Coseriu, los animales constituyen campos, ya que hay un archilexema que los agrupa y define (p. ej., peces), pero los significados de sus constituyentes no se oponen entre sí. En cambio, cuando estos adquieren el significado de ‘perspicaz’ o ‘no perspicaz’, pasan a oponerse inmediatamente con las distintas formalizaciones de ‘perspicacia’.

En cuanto a las cifras, hemos recogido en total cuarenta y tres zoónimos¹⁰. Mostramos la siguiente lista en la que estos aparecen recogidos bajo la enmarcación de ‘perspicaz’ y ‘no perspicaz’. Los zoónimos americanos se han subrayado:

- (7) a. ‘perspicaz’: *águila, ardilla, avispa, bicho, caimán, cuco, culebrón, gallito, gato, gazapo, gurrión (Aragón), lagarto, liebre, lince, lobo, macuco, marrajo, morrocoyo (Canarias), mosca, pajarel, pájaro, pardal, peje, pollo, rana, raposo, rodaballo, sapo, trucha, zorro, zorzal*.
- b. ‘no perspicaz’: *caballo, cémilo (Canarias), conejo, guachinango, guanaco, merluzo, morrocoy, palomo, pato, pavo, pinacate, tórtolo, yegua, zorzal*.

A partir de la lectura de la fábula y de la constatación de la importancia de los zoónimos dentro del campo semántico de la ‘perspicacia’, surge la pregunta de por qué estos sustantivos resultan tan productivos, independientemente de la variedad diatópica, especialmente en lo que respecta a capacidades intelectuales como la perspicacia.

Algunos autores, como Delmira Maçãs (cit. en Mora Monroy, 1980, p. 143), señalan que la condición animal del ser humano favorece su comparación con los animales¹¹. Por su parte, Trujillo (1970, p. 422) sostiene que la carencia de inteligencia es un rasgo compartido tanto por los necios como por los animales.

En este sentido, no es de extrañar que a lo largo del tiempo hayan proliferado relatos cuyos personajes son animales personificados y entrañan una enseñanza aplicable al hombre. Pensamos, por ejemplo, en las fábulas de Esopo (p. ej., *La liebre y la tortuga* y *El cuervo y la zorra*¹²) o incluso en algu-

¹⁰ Hemos excluido *aguillita, lagartón y pajarraco* por ser simplemente derivados de *águila, lagarto y pájaro*, y hemos contado una sola vez *morrocoy(o)* y *zorzal*.

¹¹ Adviértase que incluso en la *General Estoria* se describen los animales con términos hoy reservados al ser humano (p. ej., *pie, boz, cabello, mano, brazo*) y se emplean también términos propios de la institución del matrimonio (p. ej., *casamiento, marido*) para referirse a ellos (Almeida Cabrejas, 2016, pp. 93–94).

¹² Repárese en la importancia de esta fábula en la tradición literaria castellana, puesto que ha sido recuperada en distintas obras como *Libro de buen amor* (estrofas 1437–1441) y *El conde Lucanor* (*exemplum* V). Juan Ruiz, además, se nutre de la tradición esópica con otras muchas fábulas como *Las ranas que pidieron rey a Júpiter* (estrofas 199–206) y *El león preso liberado por un ratoncillo* (estrofas 1425–1434).

nos cuentos de don Juan Manuel (p. ej., *Lo que sucedió a los cuervos con los búhos*).

Para un análisis detallado, fue preciso organizar los distintos zoónimos sobre tres ejes: 1) sus características biológicas (mamíferos, aves, peces, reptiles, insectos y anfibios), 2) su valor semántico ('perspicaz' y 'no perspicaz') y 3) su procedencia (americanismos).

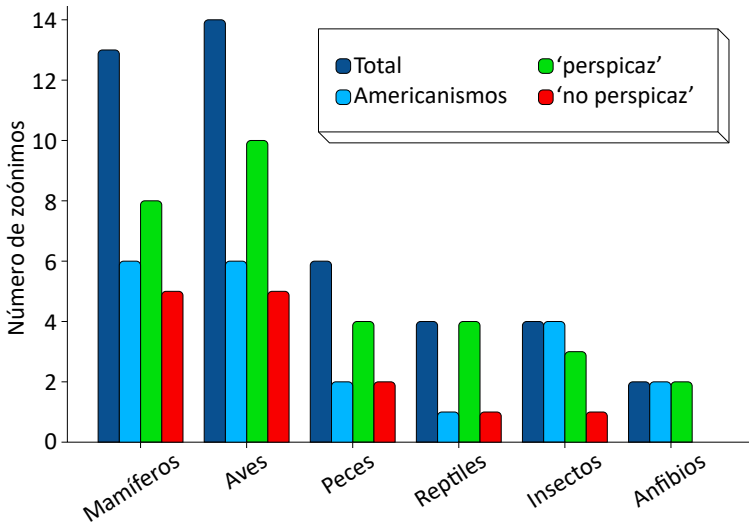


Figura 2: Distribución gráfica de los zoónimos relativos a la 'perspicacia'

Nota. Fuente: Elaboración propia

Esta gráfica nos ofrece un perspectiva amplia de estudio. Para empezar, reparamos en que los zoónimos aviares y mamíferos tienen un mayor protagonismo en el campo semántico 'perspicacia'. Por su parte, Trujillo ya había advertido la gran preferencia por los nombres de pájaros en la valoración intelectual (1970, p. 422).

Asimismo, se observa una cantidad significativamente mayor de zoónimos asociados a lo perspicaz en comparación con aquellos que expresan la falta de perspicacia. No obstante, los resultados ponen en manifiesto que en América y España se siguen dos tendencias semánticas distintas: mientras que el español europeo tiende a atribuir el valor 'perspicaz' –y, por tanto, posi-

tivo— a los mamíferos y aves, el español americano se apoya en estos mismos para representar la ausencia de perspicacia.

Otra observación es que el español europeo carece de zoónimos insectiles y anfibios, mientras que el español americano tiene una representación de todos ellos. La presencia en el léxico americano de insectos y anfibios podría deberse al vínculo particular que estos países comparten con la naturaleza viva y silvestre americana, y a su inclusión en la alimentación indígena.

2.3 Estereotipación del gentilicio

Aunque en el campo semántico de la ‘perspicacia’, además de los animales, identificamos otros grupos como las hortalizas (*batata*, *cebolla*, *zanahoria*, *zapallo*), en este apartado nos detenemos en el término *gallego*.

El adjetivo *gallego* en América y su uso como «nacido en España» o «de ascendencia española» es, sin duda, uno de los vocablos más conocidos y paradigmáticos del español americano. Al igual que las fronteras, la lengua y sus palabras son también fruto —y, en cierto modo, víctimas— de las circunstancias históricas que las moldean, dejando tanto en unas como en otras huellas del pasado. Así, el término *gallego* remite a la importante y multitudinaria emigración gallega acontecida durante los siglos XIX-XX¹³, cuyo rastro perdura en el uso actual del término sobre todo en Argentina, Uruguay, Cuba, Paraguay, República Dominicana, Colombia y Bolivia. Precisamente, los tres primeros países fueron los principales destinos para el gallego emigrante (Campos Álvarez, 1993, p. 136).

Si bien todo ello forma parte de nuestro ideario y bagaje cultural, desconocíamos —hasta ahora— que el mismo adjetivo, *gallego*, conoce otro significado, como léxico estructurado, que se relaciona con el campo semántico de la ‘perspicacia’: «poco inteligente» (DA, s. v. gallego). Dicho uso se registra en México, Costa Rica, Venezuela, Uruguay y Chile.

Esta sorprendente peculiaridad nos anima a pensar en los alcances y efectos que tiene el estereotipo de una sociedad en su lengua, de modo que el colectivo designado absorbe ese mismo atributo para constituirse como un nuevo significado. Cabe suponer que la valoración del emigrante español en la

¹³ Para más información, véanse Campos Álvarez (1993) y Rodríguez Galdo (1993).



Figura 3: Mapa de la distribución semántica de *gallego*

Nota. Fuente: Elaboración propia

América de los siglos XIX y XX fue negativa, lo suficiente para relacionarla con la falta de inteligencia y perspicacia.

Podemos pensar en otros gentilicios estereotipados, como *campechano* ('trato'), *chabacano* ('vulgaridad'), *judío* ('avaricia'), *vizcaíno*¹⁴ ('deficiencia'), *catalán* ('avaricia') y *vasco* ('fuerza', 'testarudez'). Aunque estos dos últimos términos no estén recogidos en el DLE respectivamente como «tacaño» y «fuerte, tozudo», como hablantes sí podemos hacer uso de estos. Considérense los dos siguientes ejemplos (8a-b), en los que estos adjetivos son permutables en el contexto propuesto por *tacaño* (8a) y *cabezón* (8b):

¹⁴ En su tiempo, el habla vizcaína era juzgada como defectuosa e incorrecta debido a sus violaciones gramaticales. De hecho, Cervantes refleja en el *Quijote* este estereotipo con la recreación del habla de un vizcaíno (QUIJOTE, I, 8). Esta asociación aún perdura en términos como concordancia vizcaína (DLE, s. v. CONCORDANCIA).

- (8) a. ¡Pero qué catalán estás hecho! Tú diciéndome que no llevabas dinero para un mísero café y resulta que llevas un dineral.
- b. A: ¡Al diablo! Ya no te lo digo más veces. No se puede hablar con un vasco como tú.

Ante estos casos, es oportuno preguntarse si existe realmente un límite entre el estereotipo y el atributo y en qué punto un estereotipo se «semantiza» y da origen a un nuevo significado.

2.4 Variación semántica

Para cerrar este segundo bloque, subrayamos que la elaboración de este trabajo ha puesto de manifiesto la notable riqueza léxica del español. Este fenómeno, evidentemente común a todas las lenguas, no se explica únicamente por ser el español la tercera lengua materna más hablada del mundo, con cerca 500 millones de hablantes nativos (Instituto Cervantes 2025, p. 24), sino también por su variación geográfica, tan plural hasta el punto de que una misma forma de expresión pueda adoptar distintas formas de contenido. Nos detendremos en seis de estos lexemas: *lépero*, *pendejo*, *topado*, *gaucho*, *morrocoy(o)* y *zorzal*.

Para empezar, según el DLE, el adjetivo *lépero* conoce tres campos semánticos distintos en el español de América: 1) ‘perspicacia’, 2) ‘vulgaridad’ y 3) ‘pobreza’. Mientras que en Cuba *lépero* significa «astuto, perspicaz», en prácticamente toda América Central, incluido México, dicha forma de expresión recibe el significado de «soez, ordinario, poco decente» y en Ecuador, el de «muy pobre, sin recursos».

Si consultamos el DA, la significación de *lépero* se ve ampliada: 4) ‘maldad’: «persona malvada» (Guatemala, Honduras, El Salvador); 5) ‘picardía’: «pícaro, sinvergüenza» (Guatemala, Honduras); 6) ‘avaricia’: «tacaño» (Honduras); 7) ‘desconfianza’: «persona que roba y es deshonesto» (Honduras, El Salvador, Nicaragua); «persona que abusa de la confianza de los demás» (Honduras, Nicaragua); y 8) ‘amor’: «enamoradizo» (Honduras). Además, *lépero*, como ‘perspicaz’, ampliaría sus fronteras a Guatemala y Costa Rica. En suma, *lépero* se inscribe dentro de ocho campos semánticos diferentes. En el

mapa que ofrecemos a continuación, nos hemos limitado a representar la distribución semántica de *lépero* que el DLE nos proporciona:

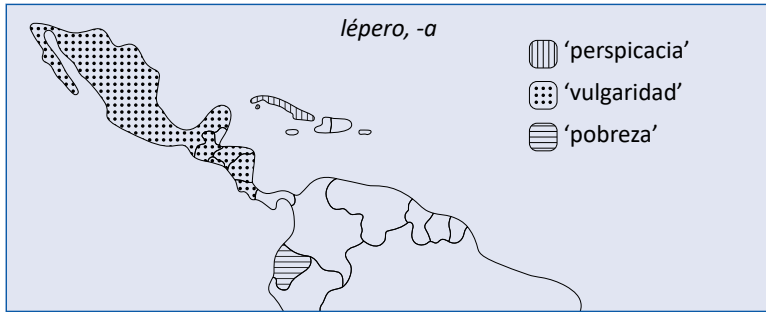


Figura 4: Mapa de la distribución semántica de *lépero*

Nota. Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en la mayoría de los países de Hispanoamérica, el adjetivo *pendejo* se utiliza con el sentido de «tonto» o «falto de entendimiento o razón». Sin embargo, en Perú y Bolivia puede adquirir un significado distinto, como «astuto, taimado». En Bolivia también se emplea para referirse a una persona muy hábil para resolver o llevar a cabo una tarea. No tendremos este último en cuenta en el siguiente mapa:

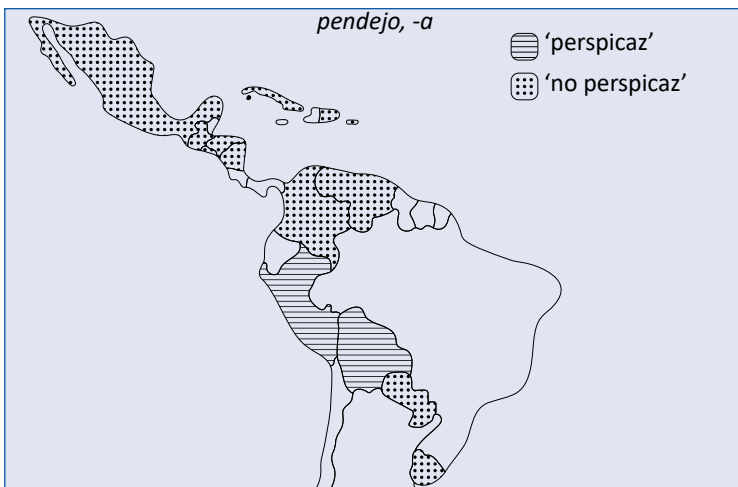


Figura 5: Mapa de la distribución semántica de *pendejo*

Nota. Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, el adjetivo *topado* puede pertenecer tanto al bloque ‘perspicaz’ como al de ‘no perspicaz’. En este caso, este lexema se utiliza en Guatemala y El Salvador, como indicamos a continuación:

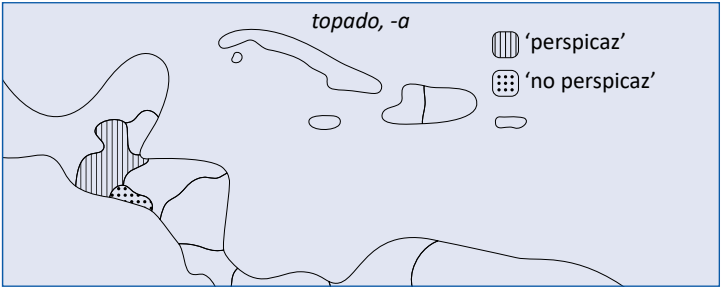


Figura 6: Mapa de la distribución semántica de *topado*
Nota. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al adjetivo *gaucho*, este forma parte tanto del léxico estructurado como del léxico nomenclador: se utiliza como «listo, hábil» (Argentina), «hombre mujeriego, conquistador, donjuán» (Paraguay) y «relativo a Argentina» (Bolivia y Chile), entre otros muchos. Estos dos últimos usos son propiamente léxico nomenclador.

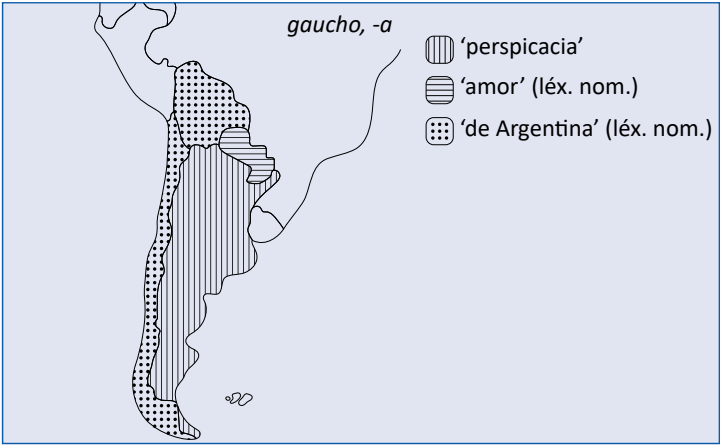


Figura 7: Mapa de la distribución semántica de *gaucho*
Nota. Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar también el sustantivo *morrocoy(o)* (= tortuga), préstamo léxico del cumanagota (*morrokoy*, «galápago»), zoónimo presente en las Islas Canarias y en América, en algunos de sus países con la forma apocopada. Este caso pone de manifiesto los lazos lingüísticos entre la variedad canaria y las variedades americanas, debido a la estrecha relación económica y social que tuvieron el archipiélago canario y el continente americano en tiempos de la época colonial.

En todo caso, resulta interesante, por un lado, que un animal relacionado con la lentitud tenga el significado de «astuto, sagaz» en el español de Canarias, mientras que en Colombia, «lento, tardo, lerdo»; y, por otro, que en Cuba se utilice para referirse a una persona de baja estatura y de textura gruesa.

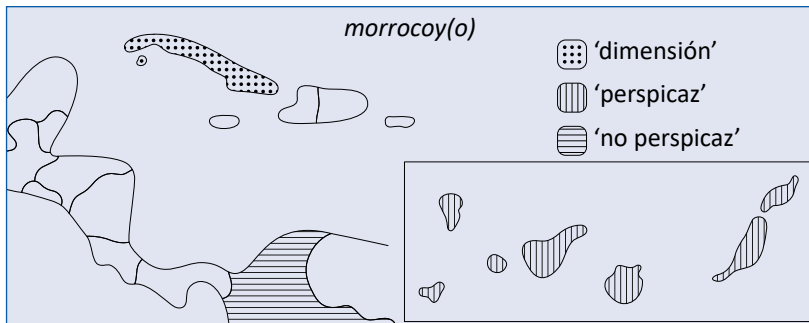


Figura 8: Mapa de la distribución semántica de *morrocoy(o)*

Nota. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, destacamos también el sustantivo *zorzal*, un zoónimo que, tal y como se observa en el mapa, se emplea de manera general¹⁵ para aludir a un hombre astuto y sagaz, con la excepción de Chile, donde su significado es justamente el opuesto:

¹⁵ Con ello, nos referimos a que en el DLE no se especifica su procedencia. En todo caso, es probable que su uso sí esté limitado geográficamente.

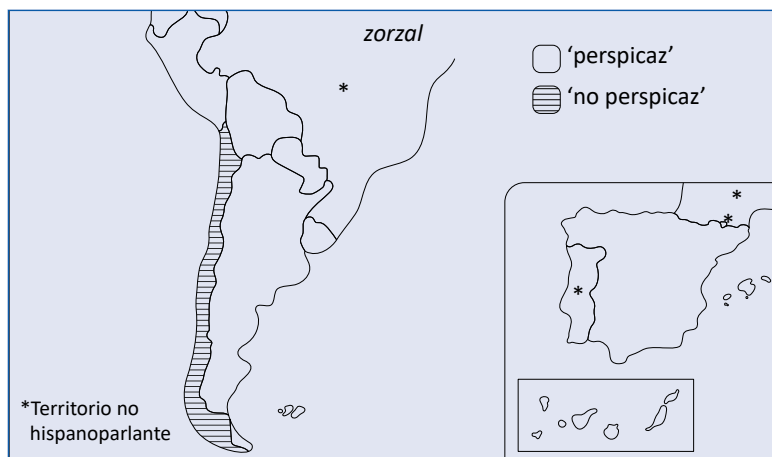


Figura 8: Mapa de la distribución semántica de *zorzal*

Nota. Fuente: Elaboración propia

3. REFLEXIONES ACERCA DEL TRABAJO

Una vez concluido el trabajo, podemos valorar no solo el resultado, sino también las dificultades encontradas y el aprendizaje adquirido durante su realización. En este sentido, el trabajo ha supuesto para un alumno de tercero de carrera la aplicación de una serie de conocimientos en cierto modo novedosos.

Para empezar, uno de los principales retos teóricos ha sido la introducción de la distinción entre léxico nomenclador y léxico estructurado, dicotomía que, pese a contar con casi cincuenta años de trayectoria en la Lingüística, había sido desconocida hasta entonces. Esta novedad ha conllevado, en definitiva, la deconstrucción del concepto de *campo semántico* que teníamos hasta entonces, lo que ha abocado al alumno a lo que podríamos denominar como «vacío terminológico».

En efecto, en las aulas de Secundaria, el estudio del léxico y su significado suele abordarse mediante la distinción entre *campo semántico* y *campo léxico*, entendidos como dos tipos de agrupaciones diferenciadas. Habitualmente, se señala que la diferencia principal entre ambos radica en la categoría gramatical de sus constituyentes. Con todo, las definiciones ofrecidas por distintos ma-

nuales presentan notables divergencias. En algunos casos, el campo semántico se define como «un grupo de palabras de la misma categoría gramatical que comparten un significado básico» (Calderón Soto *et al.*, 2022, p. 35), mientras que en otros se apoyan para su definición en los conceptos de *hiperónimo* e *hipónimo*, términos propiamente lexicológicos y no semánticos (Gutiérrez *et al.*, 2022, p. 33). Por su parte, el *campo léxico* es descrito tanto como un grupo de palabras de distintas clases gramaticales que comparten el mismo tema o ámbito de significado (Calderón Soto *et al.*, 2022, p. 35) como un equivalente de *familia léxica* (Lobato Morchón y Lahera Forteza, 2007, p. 14).

En realidad, estas formulaciones, heterogéneas y en casos contradictorias, no obedecen ni corresponden a cómo concibió Coseriu el campo semántico. En su última definición, el lingüista rumano entiende el *campo semántico*¹⁶ como «la estructura constituida por unidades léxicas (“lexemas”) que se reparten entre sí una zona de significación común hallándose en oposición inmediata las unas con las otras» (1998, p. 459). Es el léxico estructurado el que propiamente estructura y compartimenta la sustancia de contenido al que alude Coseriu.

En consecuencia, en diálogo con el mito de la caverna de Platón, la labor y la tarea del estudiante han supuesto necesariamente salir de la caverna, descubrir la «verdad» y reconfigurar su saber a partir de esta.

Desde nuestra experiencia, difícilmente se puede superar el trabajo sin una comprensión efectiva entre el léxico nomenclador y léxico estructurado. De hecho, como anécdota personal, en un principio pensábamos que la palabra *ajedrez*, claramente léxico nomenclador, pertenecía al campo semántico de la ‘perspicacia’ por tratarse de un juego en el que se requiere de estrategia, inteligencia y perspicacia. Ahora, en cambio, debemos ser –y somos– capaces de entender y defender que las palabras *silla*, *sillón*, *taburete* y *banco* no conforman ningún campo semántico, sino el campo del *asiento*, ni tampoco los lexemas *homicida*, *asesino*, *sicario*, *fratricida*, *criminal* y *uxoricida* (campo del *asesinato*).

¹⁶ En realidad, Coseriu emplea en su obra preferentemente el término *campo léxico*. Aun así, tanto *campo semántico* como *campo lexemático* hacen referencia al mismo concepto. Por tanto, estas tres expresiones son sinónimas, a diferencia de la tradicional división entre el campo semántico y el campo léxico. En la tradición lingüística hispánica, el término más extendido y utilizado es el de campo semántico.

Asimismo, podemos describir nuestro trabajo como un «rompecabezas» –en el sentido literal de la palabra– por el grado de abstracción que ha implicado. En el plano figurado, puesto que, al fin y al cabo, debíamos buscar las fichas que componían el puzzle ‘perspicacia’; y en el plano literal, porque ha requerido un exhaustivo y absoluto proceso de abstracción para conocer el significado de las palabras y su vinculación o desvinculación con el campo semántico de la ‘perspicacia’.

Durante la elaboración del corpus, nos hemos encontrado, asimismo, con otras dificultades. La primera de ellas, la imposibilidad del diccionario, como característica inherente, de abordar y recoger en su totalidad el significado de las palabras. Ciertamente, a pesar de su vocación descriptiva, en las obras lexicográficas se omiten rasgos y matices que, en algunas ocasiones, son fundamentales para su oposición y distinción semánticas con otros lexemas.

En este sentido, ello ha limitado y condicionado nuestro análisis, puesto que si el diccionario es nuestra principal herramienta de trabajo y el único medio de conocimiento del que disponemos, solo podremos acceder a una información relativamente completa. Así, únicamente hemos podido dar cuenta de nuestra competencia semántica como hablantes nativos para abordar significados que ya conocíamos y estaban almacenados en nuestro léxico activo y pasivo (p. ej., *perspicacia*, *sagacidad*, *zorro*, *tardo*), mientras que aquel léxico desconocido, como los americanismos, ha sido únicamente abordado a partir de las definiciones superficiales del DA. Además, las definiciones sinonímicas y circulares refuerzan dicha limitación y contribuyen, en cierta medida, a la «neutralización» de los lexemas.

En cuanto a la segunda dificultad, esta ha sido entender qué es la perspicacia, discernirla de la inteligencia y delimitarla frente a la sagacidad y la astucia. La cuestión es que, aunque estos dos últimos lexemas pertenecen al campo semántico de la ‘perspicacia’ y son dos de los más definitorios, también constituyen campos semánticos propios. Precisamente, Trujillo señala que los tres (en adjetivos) comparten el sema ‘penetrativo’, pero *sagaz* y *astuto* difieren de *perspicaz* en ‘que se aplica a conseguir sus fines’, y *astuto* de *sagaz*, en ‘que oculta los medios o los designios’.

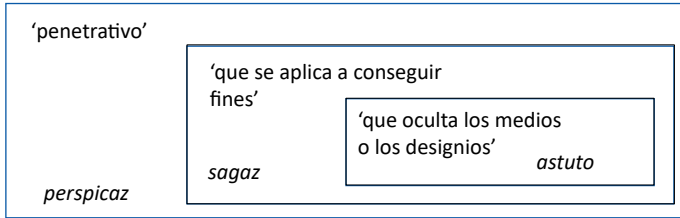


Figura 10: Diferencias semánticas entre *perspicaz*, *sagaz* y *astuto*

Nota. Fuente: Trujillo, 1970, p. 377

Por tanto, el mayor desafío para nuestro estudio ha sido determinar hasta qué punto estos tres campos semánticos se solapan y, a partir de ahí, confirmar si nuestro objeto de análisis se acercaba más a la *'perspicacia'* que a la *'sagacidad'* o la *'astucia'*. Considérese, por ejemplo, el adjetivo *bribón*. Si bien todo astuto es perspicaz (fig. 10), no todo perspicaz es astuto. En este sentido, *bribón* parece estar más relacionado con el campo semántico de la *'astucia'* que con el de la *'perspicacia'* (cf. *pícaro*, *taimado*).

CONCLUSIÓN

En conjunto, el artículo ha constituido una aproximación al campo semántico de la *'perspicacia'*. Hemos trabajado de primera mano con el léxico estructurado, y en este hecho residen la utilidad y el porqué del presente trabajo, ya que, a raíz de él, hemos tomado conciencia de que parte del léxico funciona como un sistema estructurado, hemos ampliado nuestro léxico pasivo y ha potenciado nuestra competencia léxica. En este punto, conviene subrayar que lo anterior es fundamental para los aprendices de cualquier lengua (Álvarez Martínez, 2022).

A partir de esta fructífera experiencia, quizás la pregunta que deberíamos hacernos es cómo aplicar estos planteamientos en las aulas de Secundaria, con el fin de promover una comprensión más eficaz y práctica del funcionamiento del léxico¹⁷. Desafiar y romper con la tradición es una tarea ardua, pero resulta esencial si aspiramos a que el alumnado alcance una competencia lingüística verdaderamente significativa y funcional.

¹⁷ Otros aspectos que quizás merecen una revisión son el método de las generaciones, que clasifica y organiza la periodización literaria del siglo XX de manera fragmentaria e inconexa; o el análisis sintáctico, cuya linealidad no permite estudiar la forma en que las palabras se combinan y se disponen realmente (binarismo y recursividad).

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA CABREJAS, Belén (2016). Entre imaginación y realidad: la presencia de los animales en la *General Estoria*. En X. Cruz Martínez y P. M. Fernández Izaguirre (Eds.), *De animalibus: la presencia zoológica en la literatura* (pp. 81–113). Universidad Nacional Autónoma de México.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á. (2022). El léxico: imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera. *ForLingua*, (2), 69–86. <http://hdl.handle.net/10017/66552>
- ARCIPRESTE DE HITA (1330–1343/1988). *Libro de buen amor* (J. L. Girón Alconchel, Ed.). Castalia.
- CALDERÓN SOTO, R., GÓMEZ SÁNCHEZ, S., MÉNDEZ PÉREZ, A., MENDOZA ABAD, M., NAVARRO TORRE, L., ROJO CABRERA, P., ROMERO SUÁREZ, C., RUIZ RODRÍGUEZ, B., SÁNCHEZ PÉREZ, M., MUÑOZ PÉREZ, A., y ÁLVAREZ CARTAYA, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO. Construyendo mundos*. Santillana.
- CAMPOS ÁLVAREZ, X. R. (1993). La emigración gallega a América (1880–1930): integración y retorno. *Minius*, (2–3), 133–145. <https://revistas.uvigo.es/index.php/mns/article/view/2880/2669>
- CORDE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). *Corpus diacrónico del español*. Recuperado en diciembre de 2025, de <http://corpus.rae.es/cordenet.html>
- CORDIAM = ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA (s.f.). *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América*. Recuperado en diciembre de 2025, de <https://www.cordiam.org>
- COSERIU, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- COSERIU, E. (1998). La semántica estructural en España. *Analecta Malacitana*, 21(2), 455–482.
- DA = ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Diccionario de americanismos*. Recuperado en noviembre de 2025, de <https://www.asale.org/damer/>
- DCECH = COROMINES, J., y PASCUAL, J. A. (1989). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (Vol. II: CE-F). Gredos.
- DDEC = CORRALES ZUMBADO, C., CORBELLA DÍAZ, D. y ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á. (1996). *Diccionario diferencial del español de Canarias*. Arco Libros.
- DGA = SANTAMARÍA, F. J. (1942). *Diccionario general de americanismos* (Vol. II). Editorial Pedro Robredo.
- DLE (ed. 22.^a) = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed). Recuperado en noviembre de 2025, de <https://www.rae.es/drae2001/>

- DLE (ed. 23.^a) = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed). Recuperado en noviembre de 2025, de <https://dle.rae.es>
- DQ = MEISEL LANNER, R. (2018). *El diccionario acerca de Don Quijote de la Mancha. Glosario enciclopédico*. Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/4313>
- DRDP = JUNCEDA, L. (2006). *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*. Espasa-Calpe.
- DSA = ESPASA-CALPE (2012). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Espasa Calpe.
- GDFH = LAROUSSE (2021). *Gran diccionario de frases hechas*. Spes Editorial.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., LUNA FERNÁNDEZ, R., NÚÑEZ PEREIRA, C., PÉREZ FERNÁNDEZ, D. y SERRANO SERRANO, J. (2022). *Lengua y Literatura 1.º ESO. Trimestre 1. Operación Mundo*. Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES (2025). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2025*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/
- IRIBARREN, J. M. (2013). *El porqué de los dichos: sentido, origen y anécdota de los dichos, modismos y frases proverbiales*. Círculo de Lectores
- JUAN MANUEL (1335/1990). *El conde Lucanor* (E. Moreno Báez, Ed.). Castalia.
- LOBATO MORCHÓN, R. y LAHERA FORTEZA, A. (2007). *Lengua castellana y Literatura 3.º Secundaria. Serie Trama. Ánfora*. Oxford University Press España.
- MICROSOFT (2024). *Microsoft Copilot* [Herramienta de inteligencia artificial]. <https://copilot.microsoft.com/>
- MORA MONROY, S. (1980). Algunos zoónimos aplicados al hombre en el español coloquial de Colombia. *Thesaurus*, 35(1), 143–151. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/35/TH_35_001_143_0.pdf
- PÉREZ MARTÍNEZ, H. (2004). *Refranero mexicano*. Recuperado en diciembre de 2025, de <https://academia.org.mx/con-sultas/obras-de-consulta-en-linea/refranero-mexicano>
- RODRÍGUEZ GALDO, M. X. (1993). *Galicia, país de emigración: la emigración gallega a América hasta 1930*. Archivo de Indianos.
- RVB = CABALLERO MANCHO, M. E. y MARTÍN CEBRIÁN, M. (2017). *Refranero del vino (y del bebedor)*. Fundación Joaquín Díaz. https://archivos.funjdiaz.net/digitales/mar-tin-cebrian/mmc2017_refranero_del_vino.pdf
- SEVILLA MUÑOZ, J. y ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. (Dir.). (2009). *Refranero multilingüe*. Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

- TDHLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021). *Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española*. Recuperado en noviembre de 2025, de <https://www.rae.es/tdhle/>
- TRUJILLO, R. (1970). *El campo semántico de la valoración intelectual en español*. Universidad de La Laguna.
- VC = BARCELÓ CABALLUD, R. (2011). *Vocabulario caspolino*. Institución Fernando el Católico (Cuadernos de Aragón, 51). https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/44/_ebook.pdf
- VJT = MADROÑAL DURÁN, A. (1986). Vocabulario y toponimia de La Jara toledana. *Anales toledanos*, (22), 211–252. https://www.realacademiatoledo.es/wp-content/uploads/2014/02/files_anales_0022_10.pdf

Hospitalidad lingüística y aula polifónica: innovación e integración de la diversidad en la enseñanza de lenguas.

Aportaciones del neodrama en lengua alemana contemporánea

Mercedes DELGADO LADRÓN DE GUEVARA

Alumna del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Las profundas transformaciones que han experimentado la comunicación y los procesos de aprendizaje en las primeras décadas del siglo XXI plantean nuevos desafíos para la enseñanza universitaria de lenguas, especialmente en contextos caracterizados por una creciente diversidad lingüística, cultural y discursiva. En este escenario, el presente trabajo propone un diálogo interdisciplinar entre los estudios teatrales contemporáneos, la lingüística aplicada y la innovación docente con el propósito de explorar el potencial explicativo del neodrama en lengua alemana para repensar algunos de los fundamentos de la enseñanza superior. Desde una metodología cualitativa basada en el análisis dramático, el análisis comparado de un corpus representativo y la transferencia interdisciplinar de categorías analíticas, se examinan las aportaciones de autores como Falk Richter, Elfriede Jelinek, Roland Schimmelpfennig y Katie Mitchell. El estudio parte de la consideración del neodrama como un espacio privilegiado para observar fenómenos propios de la comunicación contemporánea, entre ellos la fragmentación discursiva, la polifonía, la inestabilidad de la enunciación y las distintas formas de vulnerabilidad comunicativa. A partir de este marco, se plantea una transferencia epistemológica hacia el ámbito educativo que articula tres conceptos fundamentales: vulnerabilidad comunicativa, hospitalidad lingüística y aula polifónica. Esta última constituye la principal aportación del trabajo y se propone como un marco metodológico e interpretativo desde el que comprender el aula universitaria como un espacio de convivencia entre voces, registros y formas diversas de construcción del significado, superando concepciones centradas exclusivamente en la homogeneidad discursiva. Lejos de presentar el teatro como un recurso didáctico, la investigación defiende la capacidad de determinadas categorías desarrolladas por el análisis del neodrama para enriquecer la reflexión sobre

la comunicación, la interacción y el aprendizaje en la universidad contemporánea, abriendo una línea de investigación orientada a profundizar en las posibilidades de transferencia epistemológica entre los estudios teatrales contemporáneos y la enseñanza universitaria de lenguas

Abstract: The increasing linguistic and cultural diversity of European universities, together with the profound transformation of contemporary communicative practices, is reshaping the challenges faced by higher language education. Against this background, this article brings contemporary theatre studies into dialogue with applied linguistics and higher education pedagogy in order to explore the explanatory potential of German-language neodrama for understanding some of the communicative processes that characterise today's multilingual university classroom. The study adopts a qualitative and interdisciplinary approach that combines dramaturgical analysis, comparative analysis and epistemological transfer. The corpus comprises selected works and theatrical practices by Falk Richter, Elfriede Jelinek, Roland Schimmelpfennig and Katie Mitchell, chosen for their analytical relevance to contemporary reconfigurations of narrativity, fragmentation, polyphony and intermediality. Rather than considering neodrama solely as a stage in the evolution of postdramatic theatre, the article argues that it provides a privileged framework for examining communicative phenomena such as discursive fragmentation, communicative vulnerability, meaning-making and the coexistence of multiple voices within increasingly complex interactional settings. Building upon this analysis, the article proposes an epistemological transfer from dramaturgical theory to language education through three interconnected concepts: communicative vulnerability, linguistic hospitality and the polyphonic classroom. The latter constitutes the study's principal contribution and is defined as an interpretative and methodological framework that understands linguistic diversity, heterogeneous forms of participation and multiple processes of meaning-making as constitutive dimensions of learning rather than deviations from a homogeneous communicative norm. Instead of advocating the incorporation of theatre as a teaching technique, the article demonstrates how analytical categories developed within contemporary neodrama can enrich current reflections on interaction, mediation and collaborative knowledge construction in higher language education. In doing so, it opens a new interdisciplinary line of research into the possibilities of epistemological transfer between contemporary theatre studies and university language education in linguistically and culturally diverse contexts.

Palabras clave: neodrama en lengua alemana, hospitalidad lingüística, aula polifónica, transferencia epistemológica, vulnerabilidad comunicativa

Curriculum: Mercedes Delgado Ladrón de Guevara es directora de escena, dramaturga, productora y gestora teatral. Actualmente es doctoranda en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá, donde desarrolla una investigación sobre teatro posdramático en lengua alemana y nuevas tendencias neodramáticas del siglo XXI. Es Máster Universitario en Teatro y Artes Escénicas por la Universidad Complutense de Madrid y cuenta con formación especializada en dirección escénica, gestión cultural y gestión empresarial, incluyendo estudios realizados en Alemania. En 2008 fundó y dirige *La Escena Roja*, colectivo dedicado a la investigación de los lenguajes escénicos contemporáneos, el teatro neo y posdramático alemán, las tecnologías

aplicadas a la escena y las metodologías de creación colectiva. Por iniciativa del Goethe-Institut Madrid colaboró como asistente personal y traductora trilingüe con Falk Richter durante el laboratorio En busca de una nueva identidad en el marco de Fringe Madrid 2015. Asimismo, ha trabajado con profesionales internacionales como Nils Haarmann y Nir de Volff. Ha desarrollado responsabilidades de producción ejecutiva, comunicación internacional, traducción literaria y asistencia a dirección en proyectos de la compañía AlmaViva Teatro, presentados en Edinburgh Fringe Festival (Escocia) y en SURGE Madrid. Es socia fundadora de la Federación Española de Teatro Universitario. Ha impartido ponencias en español, alemán, inglés y francés en universidades de España, Portugal y Marruecos, y cuenta con publicaciones académicas en dichos contextos internacionales y ha sido jurado en festivales internacionales de teatro en Agadir y Fez (Marruecos). Forma parte de los Profesionales del Dramático (CDN) desde 2023 en las categorías de dirección, dramaturgia y gestión cultural.

1. INTRODUCCIÓN: INNOVACIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA DE LENGUAS

Durante las primeras décadas del siglo XXI, la enseñanza universitaria de lenguas ha experimentado profundas transformaciones como consecuencia de cambios sociales, culturales y tecnológicos que han modificado sustancialmente las formas de interacción en el aula. La creciente internacionalización de la educación superior, el incremento de la movilidad intraeuropea, la convivencia cotidiana entre comunidades lingüísticas y culturales cada vez más diversas y la consolidación de los entornos digitales de comunicación han configurado escenarios discursivos de creciente complejidad. En ellos, las prácticas comunicativas se caracterizan por una mayor fragmentación, simultaneidad y heterogeneidad, cuestionando progresivamente modelos pedagógicos contruidos sobre presupuestos de linealidad comunicativa, homogeneidad normativa y relativa estabilidad del sujeto hablante.

Sin embargo, buena parte de las metodologías de enseñanza continúa sustentándose en concepciones comunicativas propias de contextos considerablemente más estables. La organización jerárquica de los turnos de palabra, la tendencia a homogeneizar los registros discursivos o la prioridad concedida a la corrección normativa frente a la complejidad real de los procesos de significación siguen ocupando un lugar central en numerosas prácticas docentes. En consecuencia, la diversidad continúa tratándose con frecuencia como un elemento que debe ajustarse a estructuras previamente definidas, en lugar de

reconocerse como una condición inherente a los procesos contemporáneos de comunicación y aprendizaje.

Es precisamente en este contexto donde determinadas dramaturgias contemporáneas —y, de manera particular, el neodrama en lengua alemana— adquieren un especial interés para repensar algunos de los desafíos que afronta hoy la enseñanza avanzada de lenguas. Su relevancia trasciende el ámbito estrictamente artístico o literario y reside en la capacidad de estas configuraciones escénicas para hacer visibles fenómenos comunicativos que los modelos normativos tradicionales tienden a simplificar o invisibilizar: la fragmentación narrativa, la polifonía, la simultaneidad discursiva, la tensión entre oralidad y norma, los silencios significativos o las distintas manifestaciones de vulnerabilidad comunicativa. Más que recursos estéticos aislados, estos procedimientos revelan formas de producir y negociar el significado que presentan notables paralelismos con las dinámicas comunicativas presentes en numerosos contextos universitarios.

Este trabajo parte de la hipótesis de que el neodrama en lengua alemana no puede interpretarse únicamente como una prolongación formal del paradigma posdramático. Más bien constituye un espacio de rearticulación entre formas renovadas de narratividad dramática y procedimientos fragmentarios heredados del posdrama. Es precisamente en esa tensión donde emergen configuraciones discursivas especialmente reveladoras para analizar los actuales procesos de escucha, negociación del significado y convivencia entre formas heterogéneas de producción lingüística.

Para explorar esta hipótesis se adopta una aproximación cualitativa e interdisciplinar que pone en diálogo los estudios teatrales contemporáneos, la lingüística aplicada y la reflexión sobre innovación docente universitaria. El propósito no consiste en trasladar el teatro al aula como un recurso didáctico complementario, sino en examinar hasta qué punto determinadas categorías desarrolladas por el análisis dramatúrgico pueden convertirse en herramientas conceptuales capaces de enriquecer la comprensión de los procesos comunicativos propios de la enseñanza superior.

Desde esta mirada, el análisis escénico contemporáneo deja de limitarse al estudio de la creación artística para convertirse en un espacio de produc-

ción de conocimiento susceptible de dialogar con otros campos disciplinares. Conceptos como hospitalidad lingüística, vulnerabilidad comunicativa o aula polifónica permiten replantear la integración lingüística no como un proceso de adaptación a una única legitimidad discursiva, sino como la construcción de contextos de aprendizaje capaces de reconocer, acoger y articular la pluralidad de voces, ritmos y formas de elaboración del significado que caracterizan la comunicación contemporánea.

2. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo e interdisciplinar que pone en diálogo los estudios teatrales contemporáneos, la lingüística aplicada y la reflexión sobre la innovación docente universitaria. Más que validar empíricamente una intervención didáctica concreta, el objetivo consiste en explorar la capacidad explicativa y transferible de determinadas categorías desarrolladas por el análisis dramaturgico para comprender fenómenos comunicativos presentes en la enseñanza universitaria de lenguas.

Para ello se combina el análisis dramaturgico con el análisis comparado de un corpus representativo de la escena europea contemporánea, prestando especial atención a aquellas configuraciones en las que las relaciones entre narratividad, fragmentación, polifonía, oralidad e intermedialidad adquieren un papel estructural. La selección del corpus responde a un criterio de representatividad analítica, no de exhaustividad, y privilegia aquellas propuestas que permiten observar con mayor claridad la reconfiguración contemporánea de los procesos de elaboración del significado.

El corpus principal está integrado por las dramaturgias de Falk Richter, Elfriede Jelinek y Roland Schimmelpfennig, autores cuya producción constituye una referencia fundamental para el estudio del neodrama en lengua alemana. A este conjunto se incorpora, desde una perspectiva comparada, la obra escénica de Katie Mitchell. Aunque desarrolla su trayectoria en el contexto británico, su investigación sobre la intermedialidad, la construcción dramaturgica del punto de vista y las nuevas formas de representación mantiene un diálogo especialmente fecundo con las transformaciones experimentadas por la escena germanófona contemporánea.

El trabajo adopta, asimismo, una perspectiva de transferencia epistemológica. En lugar de entender el teatro como un recurso didáctico susceptible de trasladarse directamente al aula, parte de la hipótesis de que determinadas categorías analíticas desarrolladas por los estudios teatrales pueden contribuir a reinterpretar procesos comunicativos característicos de la enseñanza superior. Conceptos como fragmentación, polifonía, vulnerabilidad comunicativa u hospitalidad lingüística dejan así de operar exclusivamente como herramientas de análisis escénico para convertirse en categorías de reflexión sobre la comunicación, el aprendizaje y la construcción compartida del conocimiento en contextos universitarios marcados por la diversidad lingüística y cultural.

3. EL NEODRAMA ALEMÁN CONTEMPORÁNEO COMO ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN DISCURSIVA

La formulación del teatro posdramático propuesta por Hans-Thies Lehmann a finales del siglo XX transformó de manera decisiva las relaciones tradicionales entre texto, representación y recepción escénica. Frente a la centralidad del drama clásico, sustentado en la progresión narrativa, el conflicto lineal y la estabilidad de los personajes, comenzaron a desarrollarse prácticas escénicas caracterizadas por la fragmentación, la polifonía, la simultaneidad de planos de significación y una creciente intermedialidad. Estas transformaciones no solo modificaron las formas de representación teatral, sino también los modos de construir e interpretar el significado, desplazando el interés desde la coherencia narrativa hacia procesos de recepción más abiertos, dinámicos y participativos.

En las dos últimas décadas, diversas dramaturgias europeas han mostrado, sin embargo, una evolución especialmente significativa en el ámbito germanófono: la recuperación parcial de determinados procedimientos dramáticos sin renunciar a las conquistas formales del paradigma posdramático. Es en ese espacio híbrido donde se sitúa el neodrama. En consonancia con las reflexiones de Jean-Pierre Sarrazac sobre la evolución reciente del drama, este fenómeno no supone un retorno a las estructuras dramáticas tradicionales, sino una reconfiguración de la narratividad mediante dispositivos fragmentarios, discontinuos y polifónicos que conservan buena parte de la complejidad heredada del teatro posdramático.

La elección del neodrama como objeto de estudio responde, por tanto, a razones que trascienden el interés historiográfico o estrictamente estético. Su principal aportación para esta investigación reside en convertir en materia dramática algunos de los procesos que definen la comunicación contemporánea: la fragmentación de los discursos, la coexistencia de múltiples voces, la inestabilidad de las identidades, la superposición de códigos expresivos o la necesidad constante de negociar el significado en contextos de elevada complejidad. Más que una etapa dentro de la evolución reciente del teatro europeo, el neodrama constituye un espacio privilegiado para observar cómo se reorganizan las formas de producción, circulación e interpretación del sentido en las sociedades actuales.

La perspectiva inaugurada por Hans-Thies Lehmann permite comprender que estas transformaciones afectan tanto a la estructura de la representación como a la posición del espectador, cuya participación deja de ser pasiva para convertirse en un elemento decisivo en la construcción del significado. Por su parte, Jean-Pierre Sarrazac ha mostrado que la evolución contemporánea del drama no puede explicarse como una ruptura con las formas precedentes, sino como un proceso de recomposición que mantiene en permanente tensión narratividad y fragmentación. A este diálogo se suma la estética de lo performativo de Erika Fischer-Lichte, que entiende el sentido como un fenómeno emergente construido en la interacción entre escena, recepción y contexto. En la misma dirección, la perspectiva semiótica de Patrice Pavis permite interpretar la representación teatral como un sistema complejo en el que convergen múltiples códigos y niveles de lectura.

Vista desde esta convergencia teórica, la escena neodramática funciona como un auténtico laboratorio epistemológico para el estudio de la comunicación contemporánea. Sus configuraciones no solo representan formas complejas de interacción, sino que ofrecen categorías analíticas capaces de dialogar con otros campos del conocimiento. Esa capacidad de generar herramientas conceptuales transferibles justifica tanto la elección del corpus como el desplazamiento posterior hacia la reflexión sobre innovación docente y enseñanza universitaria de lenguas.

El neodrama en lengua alemana recupera parcialmente relaciones narrativas, tensiones psicológicas, configuraciones identitarias y determinados re-

corridos dramáticos reconocibles, pero sin abandonar procedimientos como la discontinuidad temporal, la coexistencia de voces múltiples, la fragmentación dramática o la inestabilidad del sujeto. El resultado no es una síntesis entre drama y posdrama, sino un espacio de tensión en el que ambas lógicas conviven, dialogan y se reformulan mutuamente.

Aunque procesos semejantes pueden identificarse en otras escenas europeas —incluida la española—, el ámbito germanófono constituye un observatorio especialmente fértil debido a la influencia que el teatro posdramático alemán ejerció sobre la renovación escénica europea desde finales del siglo xx. Analizar estas dramaturgias permite observar con particular claridad las transformaciones que afectan hoy a la organización del discurso, a la construcción narrativa y a las formas de interacción entre las distintas voces que participan en la producción del significado.

El corpus responde a un criterio de representatividad analítica y no de exhaustividad. Los autores seleccionados permiten observar distintas modalidades de articulación entre narratividad, fragmentación, polifonía e intermedialidad, precisamente los aspectos que constituyen el núcleo de esta investigación. Falk Richter explora las fracturas del lenguaje y de la identidad en las sociedades contemporáneas; Elfriede Jelinek lleva hasta sus últimas consecuencias la deconstrucción política y lingüística del discurso dramático; Roland Schimmelpfennig desarrolla complejas arquitecturas narrativas sustentadas en la discontinuidad y la superposición de perspectivas; y las propuestas escénicas de Katie Mitchell, aun desarrolladas desde el contexto británico, resultan especialmente pertinentes por la sofisticada integración de recursos intermediales y por el diálogo que mantienen con las transformaciones de la dramaturgia centroeuropea. En conjunto, este corpus permite analizar distintas formas de reorganización del relato escénico sin perder de vista la diversidad de estrategias que caracteriza la escena europea actual.

En todas estas propuestas, la fragmentación deja de ser un procedimiento meramente formal para convertirse en la representación de una experiencia comunicativa marcada por la multiplicidad de estímulos, discursos y temporalidades. La comprensión ya no depende exclusivamente de reconstruir linealmente un relato, sino de la capacidad para relacionar fragmentos, silencios,

desplazamientos de perspectiva y capas simultáneas de información. El sentido emerge así como el resultado de un proceso interpretativo abierto en el que el receptor participa activamente mediante continuas operaciones de selección, inferencia y negociación.

Este desplazamiento resulta especialmente sugerente para la enseñanza universitaria de lenguas. Las competencias comunicativas que requieren los actuales contextos académicos van más allá de la adquisición de estructuras gramaticales o repertorios léxicos; incorporan capacidades vinculadas a la interpretación compleja, la escucha activa, la mediación y la negociación del significado en situaciones de elevada heterogeneidad discursiva. Desde este punto de vista, las dinámicas que articulan el neodrama ofrecen un marco de observación privilegiado para comprender algunos de los desafíos que plantea la comunicación en aulas atravesadas por la diversidad lingüística, cultural y tecnológica.

Otro aspecto especialmente significativo es la relación que estas dramaturgias establecen entre lengua normativa y oralidad. Los personajes rara vez se expresan desde registros plenamente estabilizados; sus discursos aparecen atravesados por interrupciones, vacilaciones, reformulaciones, repeticiones, desplazamientos semánticos y continuos cambios de perspectiva. Lejos de interpretarse como anomalías, estos fenómenos constituyen mecanismos esenciales de la construcción dramática y ponen de manifiesto que el lenguaje funciona como un espacio permanente de negociación, conflicto y vulnerabilidad.

Trasladar estas observaciones al ámbito educativo no implica convertir el teatro en un recurso didáctico, sino reconocer el potencial heurístico de determinadas categorías desarrolladas por el análisis escénico. Muchas de las dificultades que experimentan los estudiantes en contextos de diversidad no responden únicamente al dominio insuficiente de una lengua, sino también a factores relacionados con la legitimidad discursiva, la gestión de los turnos de palabra, los distintos ritmos de participación o la inseguridad derivada de la exposición pública. Desde esta óptica, el neodrama proporciona un marco interpretativo especialmente fértil para repensar los procesos de interacción lingüística más allá de modelos sustentados exclusivamente en la homogeneidad normativa.

Más que ofrecer un modelo pedagógico directamente aplicable, el neo-drama en lengua alemana aporta un conjunto de categorías analíticas que enriquecen la comprensión de las prácticas comunicativas contemporáneas. En esa capacidad de transferencia epistemológica reside el verdadero puente entre el análisis dramático y la propuesta de innovación docente desarrollada en los apartados siguientes.

4. VULNERABILIDAD COMUNICATIVA Y HOSPITALIDAD LINGÜÍSTICA

Las dramaturgias contemporáneas han situado en el centro del análisis fenómenos que durante largo tiempo permanecieron en una posición periférica tanto en los estudios teatrales como en la investigación lingüística: silencios, interrupciones, superposiciones de voces, repeticiones, vacilaciones o fracturas discursivas. Lejos de constituir simples anomalías comunicativas, estos elementos configuran formas complejas de producción del significado y permiten comprender con mayor precisión la naturaleza relacional e inestable de los procesos comunicativos actuales.

El silencio deja de funcionar exclusivamente como ausencia de palabra para convertirse en un espacio activo de significación. De forma semejante, la interrupción deja de interpretarse únicamente como una ruptura del diálogo para revelar relaciones de poder, vulnerabilidad, legitimidad discursiva o desigualdad en el acceso a la palabra. Estas configuraciones escénicas muestran que la comunicación rara vez se desarrolla en condiciones de equilibrio ideal; por el contrario, se construye en escenarios atravesados por tensiones, negociaciones y asimetrías que condicionan continuamente la producción y la interpretación del discurso.

En numerosas dramaturgias neodramáticas, los personajes muestran una dificultad constante para estabilizar su propia enunciación. La palabra se corrige, se interrumpe, se desplaza o se fragmenta antes de alcanzar una formulación aparentemente definitiva. Esta inestabilidad no constituye únicamente un procedimiento estético; refleja una experiencia comunicativa ampliamente compartida en las sociedades actuales, donde la coexistencia de registros, lenguas, discursos y referentes culturales convierte la negociación del significado en una condición permanente de la interacción.

Entendida desde esta perspectiva, la vulnerabilidad comunicativa deja de identificarse con una deficiencia individual para convertirse en un rasgo estructural de la comunicación contemporánea. La incertidumbre interpretativa, la exposición constante a discursos simultáneos, la convivencia de repertorios lingüísticos diversos y la continua renegociación de las identidades discursivas forman parte de la experiencia cotidiana de un número creciente de hablantes.

En el ámbito universitario, esta vulnerabilidad adopta formas fácilmente reconocibles: inseguridad lingüística, temor a la exposición oral, desigualdad en los ritmos de participación, dificultades para intervenir en dinámicas colectivas o tensiones entre la lengua académica y las formas personales de expresión. Estas situaciones difícilmente pueden explicarse únicamente desde la competencia lingüística de los estudiantes. También dependen de las condiciones comunicativas en las que se desarrolla el aprendizaje y de las distintas formas de legitimidad que regulan el acceso a la palabra dentro del aula.

En este contexto adquiere especial relevancia la noción de hospitalidad lingüística, desarrollada por Paul Ricoeur a partir de su reflexión sobre la traducción y el encuentro entre lenguas. Más que una actitud de apertura hacia la diversidad, constituye una disposición ética que reconoce la alteridad como condición inherente a toda comunicación y propone acoger la palabra del otro sin reducirla a los propios marcos interpretativos. Trasladada al ámbito educativo, esta perspectiva permite concebir el aula no como un espacio orientado a homogeneizar prácticas discursivas, sino como un entorno capaz de integrar diferencias lingüísticas, culturales e interpretativas sin convertirlas en desviaciones respecto de una única norma legítima.

Esta concepción encuentra un claro punto de encuentro con la estética de lo performativo formulada por Erika Fischer-Lichte. El significado deja entonces de entenderse como una estructura previamente fijada para concebirse como un proceso emergente que se configura en la interacción entre sujetos, discursos y contextos de recepción. Comprender deja de equivaler a decodificar correctamente un contenido y pasa a ser una actividad interpretativa abierta, contingente y necesariamente compartida.

Escuchar al otro implica, por tanto, mucho más que comprender el contenido semántico de un enunciado. Supone aceptar ritmos de intervención

distintos, silencios, vacilaciones, registros híbridos y formas diversas de elaborar el significado. La integración de la diversidad deja así de consistir en la adaptación de los hablantes a un modelo homogéneo de comunicación para orientarse hacia la creación de condiciones que hagan posible la convivencia entre múltiples formas legítimas de participación discursiva.

Es precisamente aquí donde el neodrama revela toda su capacidad analítica. La coexistencia de voces simultáneas, fragmentadas o incluso parcialmente incompatibles obliga al espectador a desarrollar estrategias continuas de interpretación, negociación del significado y aceptación de zonas de incertidumbre. La comprensión ya no depende de reconstruir una única lectura correcta, sino de la capacidad para articular perspectivas diversas sin eliminar la complejidad que las sostiene.

La proyección pedagógica de estas dinámicas resulta difícil de ignorar. La enseñanza universitaria de lenguas difícilmente puede limitarse hoy a la transmisión de estructuras gramaticales o competencias funcionales; exige incorporar capacidades vinculadas a la interpretación crítica, la escucha activa, la mediación lingüística y la construcción compartida del significado. Desde esta óptica, la hospitalidad lingüística deja de ser exclusivamente una categoría ética para convertirse también en una competencia pedagógica fundamental en contextos caracterizados por una creciente diversidad lingüística, cultural y comunicativa.

5. EL AULA POLIFÓNICA COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La noción de aula polifónica constituye la principal aportación conceptual de esta investigación y representa el resultado más visible de la transferencia epistemológica desarrollada a partir del análisis del neodrama contemporáneo en lengua alemana. Frente a modelos pedagógicos orientados prioritariamente hacia la transmisión lineal del conocimiento y la homogeneización de las prácticas discursivas, el aula polifónica se plantea como un marco metodológico capaz de integrar la diversidad de voces, registros, ritmos de participación y formas de elaboración del significado que caracterizan los actuales contextos universitarios de aprendizaje.

No se trata de un modelo docente cerrado ni de una metodología prescriptiva. Tampoco pretende sustituir unas estrategias didácticas por otras. Su propósito es más amplio: ofrecer un marco interpretativo desde el que comprender la complejidad comunicativa que atraviesa hoy la enseñanza universitaria y reconsiderar las condiciones en las que se producen los procesos de interacción, participación y construcción compartida del conocimiento en entornos marcados por una creciente diversidad lingüística y cultural.

El concepto de polifonía encuentra su origen en las investigaciones de sobre la novela moderna, donde designa la coexistencia de múltiples voces autónomas que mantienen entre sí relaciones dialógicas sin quedar subordinadas a una única perspectiva dominante. Las dramaturgias contemporáneas, sin embargo, amplían considerablemente el alcance de esta noción. En ellas, la convivencia de voces no conduce necesariamente a una síntesis interpretativa ni a una resolución armónica del conflicto; por el contrario, genera configuraciones abiertas en las que distintos discursos permanecen simultáneamente en tensión, se superponen, se contradicen o producen significados parciales que el espectador debe articular activamente.

Esta organización discursiva ofrece una vía especialmente fértil para interpretar las dinámicas comunicativas presentes en numerosos contextos educativos contemporáneos. Las aulas universitarias reúnen hoy trayectorias lingüísticas diversas, experiencias culturales heterogéneas, distintos grados de legitimidad discursiva y múltiples formas de vulnerabilidad comunicativa. En consecuencia, la interacción académica difícilmente puede entenderse ya como un intercambio homogéneo entre hablantes situados en condiciones equivalentes; responde, más bien, a un proceso continuo de negociación entre sujetos que participan desde repertorios comunicativos, experiencias y expectativas diferentes.

Persisten, sin embargo, modelos docentes que continúan funcionando sobre presupuestos implícitos de homogeneidad. Se presupone igualdad en los ritmos de participación, uniformidad en los registros lingüísticos, linealidad en la construcción del discurso o la existencia de una única modalidad legítima de expresión académica. Estas expectativas terminan invisibilizando precisamente aquellos procesos de negociación, incertidumbre e interpretación que

configuran la experiencia comunicativa cotidiana de un número creciente de estudiantes.

El aula polifónica propone desplazar el foco desde la corrección normativa hacia las condiciones que hacen posible la construcción compartida del significado. Desde esta óptica, la diversidad deja de entenderse como un obstáculo que debe reducirse para convertirse en un recurso cognitivo capaz de enriquecer los procesos de aprendizaje. Las diferencias de registro, los distintos ritmos de intervención, las variadas estrategias de argumentación o las formas heterogéneas de elaborar el discurso dejan así de interpretarse como desviaciones respecto de un modelo ideal y pasan a formar parte de la propia dinámica de la interacción académica.

En este contexto, la escucha adquiere una función metodológica central. Escuchar no consiste únicamente en respetar el turno de palabra o comprender el contenido explícito de un enunciado. Supone desarrollar competencias relacionadas con la interpretación compleja, la mediación, la negociación del significado y el reconocimiento de formas diversas de participación discursiva. La comprensión deja entonces de identificarse con la reproducción correcta de contenidos para convertirse en un proceso dinámico de construcción compartida del conocimiento.

Este cambio de perspectiva afecta también a la lectura y al análisis de textos. La comprensión avanzada ya no depende exclusivamente de identificar secuencialmente la información, sino de la capacidad para establecer relaciones entre fragmentos, contextualizar silencios, reconocer tensiones discursivas e integrar múltiples niveles de significación. Se trata de competencias especialmente relevantes en un entorno marcado por la circulación masiva de información, la convivencia de discursos procedentes de ámbitos muy distintos y la creciente complejidad de los procesos comunicativos.

Entendida así, la innovación docente trasciende la simple incorporación de nuevas tecnologías o metodologías activas. Supone revisar críticamente las condiciones lingüísticas e interpretativas que estructuran la experiencia educativa y reconocer que la construcción del conocimiento depende, en gran medida, de la calidad de las interacciones comunicativas que el propio contexto de aprendizaje es capaz de generar.

En este punto, el neodrama contemporáneo vuelve a revelar su capacidad heurística. La fragmentación dramatúrgica, la oralidad híbrida, la simultaneidad de voces o la inestabilidad de las identidades discursivas no constituyen únicamente procedimientos escénicos; ofrecen, además, categorías analíticas especialmente valiosas para comprender cómo se producen hoy los procesos de elaboración del significado en contextos de elevada complejidad comunicativa. Su transferencia al ámbito educativo no persigue teatralizar el aula, sino proporcionar un marco conceptual que permita interpretar con mayor precisión las dinámicas lingüísticas que intervienen en el aprendizaje universitario.

El aula polifónica deja así de funcionar como una simple metáfora pedagógica para configurarse como una propuesta metodológica orientada a comprender la diversidad lingüística y discursiva como una condición constitutiva del aprendizaje. Su principal aportación consiste en desplazar la innovación docente desde la incorporación de recursos o técnicas hacia una reconsideración más profunda de las formas de interacción que hacen posible la construcción colectiva del conocimiento en la universidad contemporánea.

6. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROYECCIÓN FUTURA

Las transformaciones lingüísticas, culturales y tecnológicas que caracterizan las primeras décadas del siglo XXI han modificado profundamente las condiciones en las que se desarrollan la comunicación y el aprendizaje en la educación superior. En consecuencia, la enseñanza universitaria de lenguas se enfrenta al reto de revisar modelos pedagógicos que, en muchos casos, continúan sustentándose sobre presupuestos de homogeneidad discursiva, linealidad comunicativa y relativa estabilidad de la interacción, cada vez más alejados de la complejidad que define los actuales contextos académicos.

A partir de esta constatación, el presente trabajo ha defendido que determinadas categorías analíticas desarrolladas por el neodrama contemporáneo en lengua alemana ofrecen un marco especialmente fértil para comprender algunos de los desafíos que plantea hoy la enseñanza avanzada de lenguas. La fragmentación dramatúrgica, la polifonía, la inestabilidad de la palabra escénica o la vulnerabilidad comunicativa no constituyen únicamente procedi-

mientos de creación teatral; hacen visibles formas de interacción que también atraviesan numerosos espacios universitarios contemporáneos.

La principal aportación de esta investigación reside en proponer una transferencia epistemológica entre el análisis dramático y la reflexión sobre la enseñanza universitaria de lenguas. El propósito no ha sido trasladar procedimientos teatrales al aula ni convertir el teatro en un recurso metodológico, sino mostrar cómo determinadas categorías elaboradas desde los estudios teatrales pueden ampliar la comprensión de los procesos comunicativos que intervienen en el aprendizaje en contextos de diversidad lingüística y cultural.

En este marco, la hospitalidad lingüística permite replantear la integración de la diversidad como una práctica de acogida de la alteridad lingüística y discursiva. A su vez, el concepto de aula polifónica, formulado en esta investigación, se configura como un marco epistemológico y metodológico desde el que interpretar el aula como un espacio en el que la pluralidad de voces, registros, ritmos de participación y formas de elaboración del significado constituye una condición inherente al aprendizaje, y no una dificultad que deba corregirse.

Al mismo tiempo, conviene delimitar el alcance de esta propuesta. El trabajo no pretende sustituir los modelos consolidados de enseñanza de lenguas ni ofrecer un modelo pedagógico universalmente aplicable. Su contribución debe entenderse como una aportación de carácter interpretativo que amplía el diálogo entre los estudios teatrales contemporáneos, la lingüística aplicada y la innovación docente universitaria. Será la investigación empírica la que permita valorar, en una fase posterior, hasta qué punto estas categorías pueden traducirse en diseños didácticos concretos y en estrategias de intervención susceptibles de ser contrastadas en diferentes contextos educativos.

Desde esta perspectiva, la propuesta converge con las líneas de investigación impulsadas desde la lingüística aplicada y por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, especialmente en lo relativo a la mediación, la competencia plurilingüe, la interacción y la construcción compartida del significado. Su aportación específica consiste en incorporar una mirada complementaria: considerar las dramaturgias contemporáneas como un espacio privilegiado para analizar fenómenos comunicativos cuya complejidad difícilmente puede explicarse desde enfoques exclusivamente normativos o funcionales.

Las implicaciones de este planteamiento resultan especialmente relevantes en un escenario marcado por la intensificación de la movilidad académica internacional, la consolidación de entornos híbridos de aprendizaje, la creciente diversidad lingüística y cultural de las universidades y la expansión de formas de comunicación cada vez más fragmentadas y multimodales. En un contexto como este, la innovación docente difícilmente podrá reducirse a la incorporación de nuevas tecnologías o metodologías activas. Requerirá, además, una reflexión más profunda sobre las condiciones lingüísticas, interpretativas y relacionales que hacen posible la construcción compartida del conocimiento.

A corto y medio plazo, este trabajo abre varias líneas de desarrollo. Entre ellas cabe señalar la elaboración de propuestas didácticas fundamentadas en el concepto de aula polifónica; el diseño de estrategias orientadas al desarrollo de la escucha interpretativa y la negociación del significado; el análisis de las relaciones entre oralidad, vulnerabilidad comunicativa y participación académica; y la futura validación empírica de estas categorías en contextos universitarios caracterizados por una elevada diversidad lingüística y cultural.

Estas líneas adquieren, además, un significado particular en el marco de la investigación doctoral de la que este artículo constituye una primera derivación. El estudio del neodrama en lengua alemana permitirá profundizar en la evolución de estas categorías dentro del panorama escénico europeo contemporáneo y ampliar el análisis de sus posibilidades de transferencia hacia otros ámbitos de reflexión sobre comunicación, aprendizaje e innovación educativa.

Todo ello cobra una relevancia aún mayor en un horizonte marcado por la aceleración tecnológica, la expansión de las inteligencias artificiales generativas y la automatización creciente de numerosos procesos comunicativos. En ese escenario, la enseñanza de lenguas probablemente deberá orientar una parte creciente de sus esfuerzos hacia el desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación crítica, la convivencia de heterogeneidades, la mediación intercultural y la negociación ética del significado. Las artes escénicas contemporáneas —y, de manera particular, las configuraciones fragmentarias y polifónicas del neodrama— pueden aportar aquí algo más que un objeto de análisis cultural: ofrecen un espacio de producción de conocimiento capaz de

enriquecer la comprensión de los procesos comunicativos que configuran la universidad del siglo XXI.

Lejos de cerrar este debate, la investigación aspira a contribuir a un diálogo interdisciplinar todavía en construcción entre los estudios teatrales, la lingüística aplicada y la pedagogía universitaria. Quizá sea precisamente en ese espacio de encuentro –en el que fragmentación, hospitalidad lingüística y polifonía dejan de entenderse como conceptos aislados para convertirse en formas complementarias de pensar la comunicación– donde empiecen a perfilarse algunas de las respuestas que exigirán los contextos educativos del futuro.

7. BIBLIOGRAFÍA

Teatro contemporáneo, posdrama, performance y dramaturgia

- BAKHTIN, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Ed. & Trans.). University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/problems-of-dostoevskys-poetics>
- CAUSEY, M. (2007). *Theatre and performance in digital culture: From simulation to embeddedness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203028223>
- FISCHER-LICHTE, E. (2011). *Estética de lo performativo* (D. González Martín & D. Martínez Perucha, Trans.). Abada Editores. <https://abadaeditores.com/estetica/70-estetica-de-lo-performativo-.html>
- LEHMANN, H.-T. (2013). *Teatro posdramático*. CENDEAC. https://books.google.com/books/about/Teatro_posdram%C3%A1tico.html?id=SUPnngEACAAJ
- PAVIS, P. (1998). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología* (J. Melendres, Trad.). Paidós. <https://search.worldcat.org/title/Diccionario-del-teatro/oclc/43732014>
- REMSHARDT, R., & MANCEWICZ, A. (Eds.). (2023). *The Routledge companion to contemporary European theatre and performance*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Companion-to-Contemporary-European-Theatre-and-Performance/Remshardt-Mancewicz/p/book/9780367535889>
- SARRAZAC, J.-P. (1999). *L'avenir du drame: Écritures dramatiques contemporaines*. Circé. <https://www.mediatheque.mc/Default/doc/SYRACUSE/350188/l-avenir-du-drame-ecritures-dramatiques-contemporaines-jean-pierre-sarrazac>

SCHECHNER, R. (2013). *Performance studies: An introduction* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125168>

SCHEWE, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 7(1), 5–24. <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-7-1-2>

Lingüística, hermenéutica, interculturalidad y plurilingüismo

BAJTÍN, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI Editores. https://books.google.com/books/about/Est%C3%A9tica_de_la_creaci%C3%B3n_verbal.html?id=zNoiLwEJckUC

BIESTA, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>

BYRAM, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>

COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/168069d29b>

KRAMSCH, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press. https://books.google.com/books/about/The_Multilingual_Subject.html?id=qu-dBgAAQBAJ

PICCARDO, E., GERMAIN-RUTHERFORD, A., & LAWRENCE, G. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

RICŒUR, P. (2005). *Sobre la traducción* (P. Willson, Trad.). Paidós. <https://www.planeta-delibros.com/libro-sobre-la-traduccion/21659>

RINALDI, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>

Didáctica, mediación, IA y educación superior

BATISTA, J., MESQUITA, A., & CARNAZ, G. (2024). Generative AI and higher education: Trends, challenges and future directions from a systematic literature review. *Information*, 15(11), Article 676. <https://doi.org/10.3390/info15110676>

BOBULA, M. (2024). Generative artificial intelligence (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges and opportunities. *Journal of Learning Development*

in Higher Education, (30). <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1137>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>

GALANTE, A. (2025). Plurilingual and pluricultural competence. In *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781394165957.ch24>

MILLS, A., BALI, M., & EATON, L. (2023). How do we respond to generative AI in education? Open educational practices give us a framework for an ongoing process. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 16–30. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.34>

PIAZZOLI, E. (2018). *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77962-1>

SLIMI, Z., & CARBALLIDO, B. V. (2023). Systematic review: AI's impact on higher education-Learning, teaching, and career opportunities. *TEM Journal*, 12(3), 1627–1637. https://www.temjournal.com/content/123/TEMJournalAugust2023_1627_1637.pdf

Corpus escénico contemporáneo

JELINEK, E. (2020). *On the royal road: The burgher king* (G. Honegger, Trans.). Seagull Books. <https://seagullbooks.org/products/on-the-royal-road>

MITCHELL, K. (2009). *The director's craft: A handbook for the theatre*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Directors-Craft-A-Handbook-for-the-Theatre/Mitchell/p/book/9780415404396>

RICHTER, F. (2018). *Trust* (M. Zade, Trans.). Oberon Books. <https://www.bloomsbury.com/us/trust-9781786823175/>

RICHTER, F. (2019). *Theatre. Dance. Politics: Lectures and plays*. Alexander Verlag Berlin. <https://falkrichter.com/en/book/theatre-dance-politics-lectures-and-plays/>

SCHIMMELPFENNIG, R. (2011). *The golden dragon* (D. Tushingham, Trans.). Oberon Books. <https://www.bloomsbury.com/uk/golden-dragon-9781849435291/>

RICHTER (2018). *Trust* (M. Zade, Trans.). Oberon Books. <https://falkrichter.com/en/books/>

RICHTER, F. (2019). *Theatre. Dance. Politics: Lectures and plays*. Alexander Verlag Berlin. <https://falkrichter.com/en/books/>

SCHIMMELPFENNIG, R. (2011). *The golden dragon* (D. Tushingham, Trans.). Oberon Books. <https://www.bloomsbury.com/uk/golden-dragon-9781849431248/>

¿Qué significa leer cuando ya se es adulto?

María GARCÍA RAMOS

Alumna del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: La alfabetización ha sido tradicionalmente concebida como la capacidad de leer y escribir, asociándose de forma habitual al desarrollo cognitivo en la infancia. No obstante, en la actualidad existen otros perfiles que desconocen el código escrito y requieren procesos de alfabetización. Entre ellos se encuentran personas adultas inmigrantes que llegan a España con el propósito de integrarse en la sociedad. Desde finales del siglo XX, el concepto de alfabetización ha sido objeto de una profunda revisión crítica. Autores como Núñez Cortés y Rodríguez Tablado (2015) lo definen como un «concepto polisémico y cambiante [...] vinculado a la inclusión y a la injusticia social». Asimismo, Hernández y Villalba (2012-2020) señalan que su abordaje requiere la integración de la lengua oral y escrita, un trabajo explícito de la conciencia fonológica adaptado a la población adulta, un enfoque funcional orientado a la vida cotidiana y una especial atención a la diversidad cultural y educativa. En este contexto, diversas entidades trabajan en favor de la integración social de las personas inmigrantes, facilitando el desarrollo de dichas competencias. Entre ellas se encuentran organizaciones de enseñanza no reglada como Accem, Cruz Roja, CEAR o Cáritas. De igual modo, existen centros de enseñanza reglada, denominados Centros de Educación para Adultos (CEPA), que ofrecen una amplia y variada oferta formativa en función de los objetivos del alumnado. Aquellas personas que precisan alfabetizarse acceden a las denominadas Enseñanzas Iniciales, donde, con el acompañamiento del profesorado y mediante el uso de recursos didácticos adecuados, pueden alcanzar progresivamente sus metas formativas.

Abstract: Literacy has traditionally been understood as the ability to read and write, and it is commonly associated with cognitive development in childhood. However, there are currently other groups who are unfamiliar with written language and require literacy education. Among them are adult immigrants who arrive in Spain with the aim of integrating into society. Since the late twentieth century, the concept of literacy has undergone significant critical revision. Authors

such as Núñez Cortés and Rodríguez Tablado (2015) define it as a “polysemous and evolving concept [...] linked to inclusion and social injustice.” Likewise, Hernández and Villalba (2012–2020) argue that its approach requires the integration of oral and written language, explicit work on phonological awareness adapted to adult learners, a functional approach connected to everyday life, and particular attention to cultural and educational diversity. In this context, various organizations work toward the social integration of immigrants by supporting the development of these competencies. These include non-formal education entities such as Accem, the Red Cross, CEAR, and Cáritas. Additionally, there are formal education institutions known as Adult Education Centers (CEPA), which offer a broad and diverse academic provision depending on learners’ objectives. Individuals who need to acquire literacy skills attend the so-called Initial Education programs, where, with the guidance of teachers and the use of appropriate teaching resources, they can progressively achieve their educational goals.

Palabras clave: alfabetización, adultos, enseñanza reglada, Español como Lengua Extranjera.

Currículum: María García Ramos es docente de Español como Lengua Extranjera (ELE) con formación universitaria especializada en la enseñanza de idiomas a estudiantes adultos de diferentes nacionalidades. Tiene experiencia en la aplicación de metodologías comunicativas y en el diseño de materiales didácticos adaptados a objetivos académicos, profesionales y comunicativos. Su práctica docente se orienta a un enfoque centrado en el estudiante, así como al acompañamiento en procesos de aprendizaje e integración lingüística. Los últimos cinco años ha trabajado como profesora de ELE en la Academia Contacto, donde ha impartido clases de español a estudiantes de distintos niveles y procedencias. En este contexto, ha participado en la planificación y diseño de cursos orientados a objetivos académicos, profesionales y comunicativos, además de elaborar materiales didácticos ajustados a las necesidades específicas del alumnado. Asimismo, ha llevado a cabo la evaluación continua y el seguimiento individualizado del progreso de los estudiantes. Previamente, entre noviembre de 2020 y marzo de 2021, hizo prácticas como auxiliar de profesora de ELE en ASILIM, donde desarrolló tareas de docencia de español dirigidas a personas migrantes adultas. Durante esta etapa, colaboró en la elaboración de materiales didácticos y ofreció apoyo en el desarrollo de las sesiones formativas, contribuyendo, además, al acompañamiento del alumnado en su proceso de integración lingüística y educativa. Entre enero y mayo de 2020, realizó prácticas en el ámbito de la traducción e interpretación en Inhispania. En esta experiencia, se encargó de la traducción y revisión de contenidos web, formularios y material promocional, además de apoyar en la coordinación de actividades dirigidas a estudiantes internacionales. En el ámbito de su formación académica, ha obtenido el Curso de Acreditación de Examinadores DELE (niveles C1 y C2) por el Instituto Cervantes en 2023. Anteriormente, cursó el Máster en Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Alcalá entre 2020 y 2021. Asimismo, es graduada en Traducción e Interpretación (inglés-alemán) por la Universidad Rey Juan Carlos, formación realizada entre 2016 y 2020. Cuenta con competencias en la enseñanza de ELE a personas adultas, el diseño y elaboración de materiales didácticos y la aplicación de metodologías basadas en el enfoque comunicativo y por tareas. Asimismo,

tiene experiencia en la evaluación del aprendizaje y en el uso de herramientas digitales aplicadas a la docencia, como Microsoft Word, PowerPoint, Google Drive y plataformas colaborativas, además de recursos audiovisuales orientados a la enseñanza de lenguas. En cuanto a competencias lingüísticas, es hablante nativa de español y posee un nivel intermedio tanto de inglés como de alemán. Su experiencia académica más reciente es la participación como ponente en las XI Jornadas de Enseñanza del Español, organizadas por la Universidad de Alcalá el pasado mes de marzo. Ha tenido la oportunidad de presentar parte de su investigación doctoral bajo el título «Procesos de alfabetización en población adulta».

¿QUÉ SIGNIFICA LEER CUANDO YA SE ES ADULTO?

El título de este artículo puede suscitar varias ideas y hacernos reflexionar sobre diversos aspectos. Sin embargo, quiero que pongamos el foco en qué es realmente aprender a leer cuando ya se es adulto. Si pensamos en todas las destrezas que se necesitan desarrollar para poder comprender el código escrito de una lengua, lo más habitual es pensar en que todas ellas se han ido desarrollando de manera natural a lo largo de la vida; empezando, por supuesto, en la infancia. La adquisición de dichas destrezas forma parte del proceso de alfabetización y, afortunadamente, la gran mayoría de la población mundial ha adquirido estas destrezas. No obstante, todavía hay un porcentaje mínimo que, por diversas circunstancias, es analfabeta.

Cuando pensamos en alfabetización, casi automáticamente imaginamos un aula de Educación Primaria: un niño pequeño que, junto a sus iguales, empieza a aprender sonidos y letras que darán lugar a sus primeras palabras. Sin embargo, con esta investigación queremos cambiar esa imagen y ver la alfabetización desde otra perspectiva: la alfabetización de adultos.

Imaginemos un caso práctico: pensemos en una mujer, adulta, inmigrante, madre de familia y que nunca pudo asistir a la escuela en su país de origen. Llega a España y descubre que no puede leer una nota del colegio de sus hijos, no puede entender una receta médica o no puede completar un formulario administrativo.

En este caso, no hablamos de un proceso evolutivo infantil, sino de un proceso de reconstrucción identitaria. En el caso de la población adulta inmigrante, la alfabetización no es solo una competencia lingüística, es una herramienta de integración social, laboral y ciudadana. Como señalan Villalba y

Hernández (2000), la alfabetización de personas migrantes debe concebirse como un proceso que excede la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura, al estar estrechamente vinculada a su participación social, cultural y ciudadana. En este contexto, la alfabetización no constituye una etapa propia del desarrollo temprano, sino una oportunidad educativa que se produce en la edad adulta, lo que implica necesidades, experiencias y procesos de aprendizaje significativamente diferentes y exige enfoques pedagógicos específicos.

1. LA ALFABETIZACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL

Son ya numerosos las entidades y expertos que han definido el concepto de alfabetización. Históricamente, la alfabetización se concibió como el dominio de las habilidades básicas de lectura y escritura, perspectiva que Brian Street (1984) denomina modelo autónomo de alfabetización. A partir de las últimas décadas del siglo XX, esta concepción fue ampliándose hacia un enfoque que entiende la alfabetización como una práctica social vinculada a la participación, la comunicación y el ejercicio de la ciudadanía (Street, 1984; UNESCO, 2013).

En el panorama español, destacan las investigaciones de Núñez Cortés y Rodríguez Tablado (2015), que establecen que «es un concepto polisémico y cambiante [...] relacionado con la inclusión y la injusticia social». Paralelamente, Hernández y Villalba (2000) proponen una alfabetización de personas adultas migrantes basada en principios didácticos específicos, entre los que se incluyen la integración de las habilidades orales y escritas, el desarrollo de la conciencia fonológica adaptada a aprendientes adultos, la orientación funcional del aprendizaje vinculada a situaciones de la vida cotidiana y la atención a la diversidad cultural y educativa del alumnado. Teniendo en cuenta todo estos criterios, alfabetizar implica moverse en un ecosistema textual complejo.

Para comprender la dimensión y el alcance de esta situación lingüística, en la siguiente tabla (tabla 1) vamos a analizar los diferentes aspectos existentes en la alfabetización infantil y la tardía.

Aspecto	Alfabetización infantil	Alfabetización tardía (personas adultas)
Momento del aprendizaje	Se desarrolla durante la infancia, coincidiendo con la escolarización inicial.	Se produce en la edad adulta tras una escolarización inexistente o interrumpida.
Relación con el desarrollo cognitivo	Forma parte del desarrollo cognitivo y lingüístico natural del niño.	Implica una reorganización de habilidades cognitivas ya consolidadas.
Lengua oral	Oralidad y escritura se desarrollan de manera paralela.	La lengua oral suele estar plenamente desarrollada antes de aprender a leer y escribir.
Conciencia fonológica	Se desarrolla progresivamente a través de actividades lúdicas y escolares.	Requiere trabajo explícito y metalingüístico adaptado a adultos.
Motivación	Principalmente escolar y extrínseca (currículo, familia, sistema educativo).	Fundamentalmente funcional y social (vida cotidiana, empleo, integración).
Metodología	Métodos sistemáticos de aprendizaje del código escrito y progresión curricular.	Enfoques funcionales y contextualizados vinculados a situaciones reales de comunicación.
Experiencia previa	Escasa experiencia vital y educativa previa.	Amplia experiencia vital, conocimientos del mundo y estrategias cognitivas.
Dimensión emocional y social	Proceso educativo esperado dentro del sistema escolar.	Puede estar asociado a desigualdad educativa, migración o exclusión social.
Objetivo principal	Desarrollo progresivo de la competencia lectora y escritora.	Acceso a la comunicación escrita, participación social y ejercicio de la ciudadanía.

Tabla 1. Análisis comparativo entre la alfabetización infantil y la alfabetización tardía. (Elaboración propia)

Esta comparación pone de manifiesto que, aunque ambos procesos de alfabetización persiguen el desarrollo de la competencia lectoescritora, se producen en contextos evolutivos, educativos y sociales claramente diferenciados. Mientras que la alfabetización infantil forma parte del desarrollo cognitivo

y lingüístico natural del niño y se lleva a cabo de manera progresiva dentro del sistema escolar mediante metodologías estructuradas, la alfabetización de personas adultas suele iniciarse tras una escolarización inexistente o interrumpida y se apoya en una lengua oral ya consolidada, una amplia experiencia vital y necesidades comunicativas concretas. Por ello, requiere enfoques pedagógicos específicos, flexibles y contextualizados, orientados no solo a la adquisición de habilidades instrumentales, sino también a la autonomía personal, la integración social y el ejercicio de la ciudadanía. En consecuencia, la alfabetización de adultos no puede entenderse como una simple adaptación de los modelos dirigidos a la infancia, sino como un ámbito educativo con características propias que demanda estrategias diferenciadas, especialmente en contextos de inmigración y vulnerabilidad social.

Siguiendo las definiciones propuestas por la UNESCO (2017) y los estudios sobre alfabetización de adultos desarrollados por Villalba y Hernández (2000, 2008), es posible distinguir diferentes grados de relación con la cultura escrita en función del dominio del código gráfico que condicionan la relación de las personas con la cultura escrita y su participación en la vida social.

- **Analfabetismo absoluto.** Se refiere a la situación de aquellas personas que no han adquirido las destrezas básicas de lectura y escritura y que, por tanto, no reconocen ni utilizan de manera autónoma los signos del sistema gráfico. En estos casos, el acceso a la cultura escrita es prácticamente inexistente.
- **Analfabetismo funcional.** Hace referencia a personas que poseen conocimientos elementales de lectura y escritura, pero que presentan dificultades significativas para comprender, interpretar o utilizar textos escritos en situaciones cotidianas. Aunque han tenido algún contacto con el código escrito, sus competencias resultan insuficientes para responder eficazmente a las demandas sociales, laborales o administrativas de la vida diaria.
- **Baja competencia letrada.** Engloba a aquellas personas que son capaces de leer y comprender textos sencillos, pero que encuentran dificultades ante documentos más complejos, especialmente en ámbitos académicos, administrativos o profesionales. Su dominio de la lectura

y la escritura permite una participación parcial en la cultura escrita, aunque con limitaciones que pueden afectar a su autonomía y a sus oportunidades de desarrollo personal y social.

2. PERFIL DEL ALUMNADO INMIGRANTE

En el ámbito de la alfabetización de personas adultas en contextos migratorios, el perfil del alumnado se caracteriza por una alta heterogeneidad en términos de trayectorias educativas, experiencias migratorias, lenguas de origen y motivaciones para el aprendizaje. Esta diversidad ha sido ampliamente señalada en el marco del español como lengua extranjera para inmigrantes, donde se subraya la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos tradicionales a contextos educativos marcados por la diversidad sociocultural y lingüística (Villalba y Hernández, 2000; Instituto Cervantes, 2006).

No existe, por tanto, un perfil único de aprendiz. Más bien, es frecuente encontrar adultos con escolarización interrumpida o irregular, con edades variables y con una fuerte orientación funcional del aprendizaje. En este sentido, la literatura especializada destaca que estos estudiantes no se aproximan al aprendizaje desde una lógica académica abstracta, sino desde necesidades comunicativas inmediatas vinculadas a la vida cotidiana, como el acceso a servicios, la gestión administrativa o la escolarización de sus hijos (Instituto Cervantes, 2006; Consejo de Europa, 2001).

Desde esta perspectiva, la alfabetización en contextos de segunda lengua no puede equipararse a los modelos de alfabetización infantil ni a los programas de alfabetización de hablantes nativos adultos, ya que implica procesos de adquisición lingüística y de desarrollo de la competencia comunicativa en L2 que se articulan con la construcción de significado en contextos reales de uso (Villalba & Hernández, 2000). En consecuencia, la alfabetización no constituye un proceso aislado centrado exclusivamente en el código escrito, sino que debe integrarse en el desarrollo de la competencia oral funcional y en situaciones de interacción significativas.

Este enfoque ha sido también respaldado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que enfatiza una concepción de la lengua como acción social y comunicativa, en la que los aprendientes desarrollan pro-

gresivamente competencias a partir de tareas significativas (Consejo de Europa, 2001). En contextos de inmigración, ello implica que la lengua oral suele constituir una base inicial fundamental para la progresiva incorporación de la lectoescritura en L2.

Asimismo, diversos estudios en el ámbito del español como lengua de acogida han señalado la importancia de diseñar materiales didácticos específicos para este tipo de alumnado, ya que los recursos destinados a la alfabetización de población nativa no siempre responden a sus necesidades lingüísticas, culturales y pragmáticas (Instituto Cervantes, 2006; Villalba & Hernández, 2000). Estas adaptaciones deben considerar tanto las diferencias en la direccionalidad y codificación lingüística como los objetivos funcionales del aprendizaje, estrechamente vinculados a la integración social.

En este marco, se hace necesario adoptar un enfoque de carácter constructivista, en el que el aprendizaje se concibe como un proceso activo basado en la experiencia previa, la interacción social y el uso funcional de la lengua. Este enfoque implica, además, el diseño de currículos específicos y la formación especializada del profesorado para responder a las particularidades de los contextos de alfabetización en L2.

3. CENTROS DE ENSEÑANZA

Existen numerosas entidades que se dedican al cuidado y atención de las necesidades del colectivo inmigrante. En esta investigación, vamos a centrarnos en aquellas que velan por las carencias idiomáticas que presentan los individuos.

3.1 Enseñanza no reglada

Por un lado, se encuentran los centros y asociaciones que imparten clases de español y alfabetización de manera altruista, enmarcados en el ámbito de la enseñanza no reglada. Tal y como establece el convenio colectivo estatal aplicable a los centros de enseñanza y formación no reglada, quedan incluidas «todas las empresas privadas que se dediquen a impartir enseñanza y formación no reglada, ya sea presencial, a distancia, semipresencial u on-line», quedando excluidas aquellas entidades autorizadas para impartir enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 3/2020 (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2025).

Muchas de estas entidades están repartidas por todo el territorio español y operan a nivel nacional. Entre ellas, destacan la *Asociación Comisión Católica Española de Migraciones* (Accem), *Cruz Roja Española*, la *Comisión Española de Ayuda al Refugiado* (CEAR) y *Siete Estrellas*. En la Comunidad de Madrid se encuentran dos principalmente: la *Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid* (ASILIM) y *La merced Migraciones*. En otras provincias operan entidades pertenecientes a *La Red Acoge* y *Cáritas*.

Según García Cano (2022), estas organizaciones presentan diferencias en su estructura y recursos; sin embargo, todas comparten una misma finalidad: favorecer la integración social, lingüística y laboral de las personas inmigrantes y refugiadas mediante la enseñanza del español como segunda lengua (García Cano, 2022).

La labor común de estos centros comienza con una evaluación inicial del alumnado para conocer su nivel de competencia lingüística, su grado de alfabetización y sus necesidades personales. A partir de este diagnóstico, los estudiantes son incorporados a grupos adaptados a su nivel, que suelen abarcar desde alfabetización y lectoescritura hasta niveles intermedios de dominio del español (García Cano, 2022).

Asimismo, todas las entidades orientan la enseñanza hacia necesidades prácticas y reales de la vida cotidiana. Los contenidos y actividades se centran en situaciones como acudir al médico, utilizar el transporte público, realizar trámites administrativos, buscar vivienda, encontrar empleo o desenvolverse en entrevistas laborales. El objetivo no es únicamente aprender la lengua, sino adquirir las competencias necesarias para participar de forma autónoma en la sociedad de acogida (García Cano, 2022).

Otro elemento común es la adopción de metodologías comunicativas y centradas en la acción, donde el aprendizaje se organiza en torno a tareas significativas para el alumnado. Estas instituciones suelen adaptar los contenidos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a las características específicas de la población inmigrante, priorizando la funcionalidad de los aprendizajes sobre la enseñanza puramente gramatical (García Cano, 2022).

Además, los centros no limitan su actuación al ámbito lingüístico. Todos ellos entienden la enseñanza del español como parte de un proceso más am-

plio de acogida, orientación y acompañamiento. Por ello, coordinan frecuentemente sus programas con servicios sociales, jurídicos, psicológicos y de inserción laboral, y contribuyen al desarrollo integral de las personas migrantes y refugiadas (García Cano, 2022).

En síntesis, la principal aportación común de estos centros consiste en utilizar la alfabetización y el aprendizaje del español como herramientas de inclusión social, autonomía personal y participación ciudadana, y facilitan que las personas inmigrantes puedan construir un proyecto de vida digno e integrado en la sociedad española (García Cano, 2022).

3.2 Enseñanza reglada

Por otro lado, la enseñanza reglada se define como aquella que se imparte dentro de la estructura del sistema educativo oficial, en centros pertenecientes a la administración educativa o a instituciones con las que se establecen convenios de colaboración, siguiendo un currículo oficial establecido y pudiendo desarrollarse en modalidad presencial, a distancia o semipresencial (Real Academia Española, s. f.).

Los centros de enseñanza reglada que atienden las necesidades educativas de los inmigrantes son los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), denominados así en la Comunidad de Madrid y en la mayoría de comunidades autónomas españolas. Se considera adulto a todo aquel mayor de 18 años, pero también, y excepcionalmente, a los mayores de 16 que tengan un contrato laboral o sean deportistas de alto nivel. Estos centros se encuentran distribuidos por toda España, aunque en esta investigación nos centraremos en la Comunidad de Madrid, donde encontramos un total de 90 centros, como se puede ver en la Figura 1¹.

Tal y como se recoge en la información institucional de la Comunidad de Madrid, los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) tienen como finalidad desarrollar actuaciones educativas dirigidas a favorecer la formación permanente de la población adulta, ofreciendo la posibilidad de completar o

¹ Elaboración de la Comunidad de Madrid. Fuente: Comunidad de Madrid (s. f.), *Oferta formativa de educación de personas adultas (CEPA)*. <https://www.comunidad.madrid/educacion/oferta-formativa-educacion-personas-adultas-cepa>

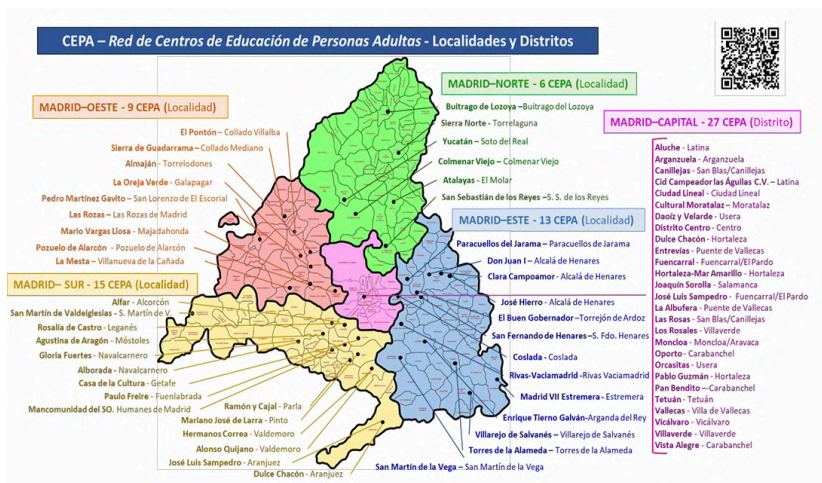


Figura 1. Red de Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid

ampliar la formación académica, acceder a distintos niveles educativos y profesionales, y promover la integración y la participación en los ámbitos social y laboral (Comunidad de Madrid, s. f.). Estas enseñanzas están destinadas, con carácter general, a personas mayores de dieciocho años, si bien la normativa contempla determinadas excepciones para mayores de dieciséis años que acrediten circunstancias específicas, como la existencia de una relación laboral, la condición de deportista de alto nivel o la permanencia en centros penitenciarios (Comunidad de Madrid, s. f.).

La oferta formativa de estos centros se estructura en diferentes ámbitos, entre los que se incluyen la enseñanza básica de personas adultas, los cursos de preparación para el acceso a otras enseñanzas, los ciclos formativos de grado básico, las enseñanzas técnico-profesionales, las enseñanzas orientadas al desarrollo personal y la participación, así como modalidades de formación con soporte telemático (Comunidad de Madrid, s. f.).

Dentro de esta estructura, la enseñanza básica de personas adultas constituye un eje central, al englobar distintas líneas formativas como las enseñanzas iniciales, la preparación para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la enseñanza de español para personas extranjeras.

En el caso específico del español para personas extranjeras, la Comunidad de Madrid ofrece programas formativos orientados a la adquisición de competencias lingüísticas básicas que faciliten tanto la integración social como el acceso progresivo a la titulación en Educación Secundaria Obligatoria (Comunidad de Madrid, s. f.). En general, las enseñanzas iniciales se centran en contenidos y competencias básicas, mientras que las otras enseñanzas están más orientadas a la obtención del título de Graduado en ESO, con más detalles sobre modalidades, organización de los contenidos y acceso posterior.

En relación con las denominadas «enseñanzas iniciales» dentro de la educación de personas adultas, la Comunidad de Madrid establece que estas tienen como finalidad el desarrollo de competencias básicas que permitan el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas, así como la adquisición de conocimientos instrumentales orientados a la promoción personal, social y laboral (Comunidad de Madrid, s. f.).

En este marco, una parte significativa del alumnado de estos programas está constituida por personas adultas de origen migrante que, por diversas motivaciones, acceden a estos itinerarios formativos con el objetivo de mejorar su integración social, ampliar sus oportunidades laborales o avanzar en su proceso de regularización administrativa. En muchos casos, estos objetivos implican de manera directa la adquisición y consolidación de competencias en lengua española.

Las enseñanzas iniciales se estructuran en dos niveles. El primero se orienta al desarrollo de competencias básicas en lectura, escritura y comprensión del código escrito, junto con contenidos instrumentales como matemáticas básicas, alfabetización digital y elementos culturales. El segundo nivel tiene como finalidad la consolidación de competencias básicas que faciliten el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas, así como la mejora de las oportunidades de promoción social y laboral (Comunidad de Madrid, s. f.).

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas en la Comunidad de Madrid, así como su organización, funcionamiento y evaluación, se regula mediante la Orden 4049/2024, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades.

En dicha normativa se establece que el acceso a estas enseñanzas está dirigido con carácter general a personas mayores de edad, salvo las excepciones contempladas para determinados supuestos específicos. Asimismo, se estructura la etapa en dos niveles: el Nivel I, equivalente a primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, y el Nivel II, correspondiente a tercero y cuarto curso.

Los contenidos se organizan en tres ámbitos de conocimiento:

- El ámbito de comunicación, que integra el Módulo de Lengua Castellana y Literatura y el Módulo de Lengua Extranjera, impartidos por profesorado especializado en cada área.
- El ámbito social, que incluye Geografía e Historia, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y que es impartido de manera integrada por un único docente.
- El ámbito científico-tecnológico, que comprende Biología y Geología, Física y Química, Tecnología y Digitalización, así como contenidos vinculados a la vida activa y saludable asociados a la Educación Física, también bajo la responsabilidad de un único docente.

En relación con la evaluación, la orden establece un sistema de calificación basado en una escala cualitativa y cuantitativa conforme a la normativa autonómica vigente, en la que se contemplan las categorías de insuficiente (IN), suficiente (SF), bien (BI), notable (NT) y sobresaliente (SB), asociadas a intervalos numéricos del uno al diez (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, 2024).

Tal y como se establece en el Capítulo IV de la Orden 4049/2024, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, se prestará especial atención a las personas que presenten barreras para el aprendizaje y la participación, adoptándose las medidas que procedan (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, 2024).

En este marco, cuando el alumnado accede al centro, se realiza una entrevista inicial que permite valorar su nivel competencial, especialmente en relación con el dominio de la lengua de instrucción. En aquellos casos en los que se determine que el nivel de competencia lingüística no es suficiente para

cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado puede ser derivado a las enseñanzas iniciales.

Antes de iniciar este itinerario formativo, el profesorado responsable lleva a cabo la denominada Valoración Inicial de los Aprendizajes (VIA), cuyo objetivo es determinar el nivel competencial de partida del alumnado. Esta valoración puede conducir a la incorporación de personas con dificultades básicas en lectoescritura en lengua castellana a programas específicos de aprendizaje del español, en coherencia con lo establecido en el artículo 67.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Por su parte, la Orden EFP/822/2023, de 19 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la enseñanza básica para personas adultas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, señala que la metodología de estas enseñanzas debe ser «flexible, abierta e inclusiva», orientada a favorecer la adquisición, consolidación y ampliación de las competencias clave, con el fin de facilitar el progreso del alumnado en su itinerario formativo y profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

Asimismo, el artículo 17 de la citada orden establece que para impartir las Enseñanzas Iniciales de personas adultas es necesario estar en posesión del título de Grado que habilite para el ejercicio de la profesión de Maestro o Maestra de Educación Primaria, o titulación equivalente. Esta disposición resulta relevante si se considera que estas enseñanzas se desarrollan en contextos de alfabetización de personas adultas, lo que plantea un interesante debate sobre la adecuación entre la formación docente generalista y las necesidades específicas de la educación de adultos en contextos de diversidad lingüística y migratoria.

La atribución de las Enseñanzas Iniciales de personas adultas al profesorado con titulación de Maestro o Maestra de Educación Primaria se enmarca en la regulación normativa vigente, que establece los requisitos de cualificación docente para este nivel educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Esta disposición responde a una lógica de continuidad pedagógica, en tanto que estas enseñanzas comparten con la Educación Primaria el carácter instrumental de los aprendizajes básicos y el desarrollo de competencias fundamentales.

En este sentido, la normativa contempla que el profesorado encargado de estas enseñanzas debe poseer competencia para abordar de manera integrada los distintos ámbitos del currículo, lo que favorece un enfoque globalizado de los aprendizajes iniciales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Esta orientación se alinea con un modelo competencial centrado en el desarrollo de capacidades básicas y no exclusivamente en la transmisión de contenidos disciplinares.

Desde una perspectiva formativa, esta asignación puede entenderse en relación con la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, que incluye competencias vinculadas a la enseñanza de la lectoescritura, el desarrollo de la competencia comunicativa, el aprendizaje de contenidos instrumentales básicos, la atención a la diversidad y el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje adaptadas a distintos perfiles de alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Dado que la alfabetización constituye uno de los ejes estructurales de la Educación Primaria, el sistema educativo asume que estos profesionales disponen de una base pedagógica adecuada para abordar también procesos de alfabetización en contextos de educación de personas adultas.

No obstante, esta transferencia de competencias no implica una equivalencia entre la alfabetización infantil y la alfabetización en edad adulta. La literatura especializada en educación de personas adultas y en alfabetización de personas migrantes ha señalado que los aprendientes adultos presentan características específicas derivadas de sus trayectorias vitales, experiencias educativas previas, motivaciones instrumentales y necesidades comunicativas inmediatas (OECD, 2019; Villalba & Hernández, 2000). Estas particularidades exigen enfoques metodológicos diferenciados respecto a la escolarización infantil.

En consecuencia, la formación del profesorado de Educación Primaria puede entenderse como una condición necesaria para el desempeño en las Enseñanzas Iniciales de personas adultas, aunque no suficiente para responder a la complejidad pedagógica, lingüística y sociocultural que caracteriza los procesos de alfabetización en contextos de diversidad y migración (Instituto Cervantes, 2006; OECD, 2019).

4. CEPA Y ENTIDADES NO REGLADAS:
ANÁLISIS COMPARATIVO

Tras haber expuesto el contexto social en el que se desarrolla la alfabetización de adultos y los distintos centros donde se imparte, se presenta a continuación una breve comparativa entre los CEPA y los centros de enseñanza no reglada, recogida en la siguiente tabla (tabla 2).

FASE	CEPA (enseñanza reglada)	ONG (enseñanza no reglada)
Acceso	Matrícula formal (plazos, documentación...)	Acceso abierto y flexible (derivación o llegada directa)
Acogida inicial	Entrevista inicial	
Evaluación diagnóstica	VIA (+ situación personal)	Evaluación flexible: lengua, alfabetización, situación personal
Clasificación	Asignación a nivel: Iniciales I / II / Español	Grupos flexibles (alfabetización, neolectores, español: A1, A2)
Inicio del aprendizaje	Programa estructurado y progresivo	Inicio inmediato, adaptación al ritmo del alumno
Alfabetización	Enfoque curricular	
	Enfoque práctico y funcional	
Desarrollo lingüístico	Integración: lengua-alfabetización	
Acompañamiento	Tutorización + apoyo emocional + mediación sociocultural	

Seguimiento	Evaluación continua formal	Seguimiento flexible
	Adaptación constante	
Objetivo final	Continuar su itinerario (ESO, grado, homologación...)	Autonomía básica e integración social

Tabla 2. Análisis comparativo entre la enseñanza reglada y no reglada. (Elaboración propia)

Como se observa en la tabla 2, los CEPA y las ONG comparten elementos esenciales en la atención educativa a personas adultas inmigrantes, tales como la acogida inicial, la evaluación de necesidades, el acompañamiento a lo largo del proceso formativo y la adaptación continua a las características del alumnado. Sin embargo, presentan diferencias significativas en su marco de actuación y en sus objetivos.

Por un lado, los CEPA se integran en el sistema de educación reglada, siguiendo un currículo estructurado y orientado a la obtención de titulaciones oficiales. Por otro lado, las ONG desarrollan programas de educación no formal, caracterizados por una mayor flexibilidad organizativa y metodológica, centrados principalmente en la alfabetización funcional, el aprendizaje de la lengua y la integración social.

Asimismo, conviene destacar que en los CEPA el profesorado está compuesto habitualmente por maestros de Educación Primaria, mientras que en el ámbito de la educación no reglada la docencia recae en muchos casos en personas voluntarias, cuya formación académica no siempre está directamente vinculada a la enseñanza de lenguas. Además, la rotación frecuente de estos voluntarios puede afectar a la continuidad y estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, ambos recursos pueden considerarse complementarios dentro de los itinerarios de alfabetización e inclusión de la población inmigrante adulta.

5. RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos constituyen un elemento clave en los procesos de alfabetización de personas adultas inmigrantes. Su selección debe responder a las características y necesidades específicas del alumnado, así como a los objetivos que persiguen los programas de alfabetización. Como se ha puesto de manifiesto en el análisis comparativo entre los CEPA y las entidades de enseñanza no reglada, ambos modelos comparten una orientación eminentemente práctica y funcional, en la que la adquisición de la lengua oral y el aprendizaje de la lectoescritura se desarrollan de forma integrada. En consecuencia, resulta imprescindible disponer de materiales didácticos adaptados a este contexto de enseñanza.

La especificidad del perfil del alumnado constituye, sin embargo, una de las principales dificultades para el diseño y la selección de estos recursos. La alfabetización de personas adultas inmigrantes en español como segunda lengua se dirige a un colectivo minoritario dentro del conjunto de la educación de personas adultas, lo que ha limitado tradicionalmente la producción de materiales específicos para este ámbito. Se trata, además, de aprendientes que no persiguen una alfabetización académica, sino la adquisición de competencias que les permitan desenvolverse con autonomía en su vida cotidiana.

Como se ha mencionado previamente, el alumno tiene unas necesidades concretas. Hernández García (2012, pp. 47–48) señala que los textos que los adultos necesitan leer en su vida cotidiana se concentran principalmente en las relaciones con las administraciones, el consumo y las necesidades básicas, mientras que la escritura se reduce en gran medida a la cumplimentación de formularios y documentos de la denominada «literatura gris».

A esta realidad se suma el hecho de que las Enseñanzas Iniciales de personas adultas son impartidas, por lo general, por profesorado con titulación de Maestro en Educación Primaria. Como consecuencia, es frecuente que los recursos didácticos empleados procedan del repertorio metodológico propio de la educación primaria, al constituir materiales ampliamente conocidos durante su formación inicial y su práctica profesional. No obstante, la investigación sobre alfabetización de personas adultas en contextos migratorios pone de manifiesto la necesidad de adaptar estos materiales a las características cognitivas, sociales y comunicativas de un alumnado adulto, evitando la trans-

ferencia mecánica de métodos diseñados para la alfabetización infantil (Villalba & Hernández, 2000; Hernández García, 2012).

Dentro del amplio conjunto de recursos didácticos empleados en la enseñanza de la lectoescritura en el ámbito escolar, se encuentra el sistema Paláu, un método fotosilábico para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura del castellano desarrollado por la editorial Anaya en 1960. Este método se basa en el uso de materiales manipulativos y visuales, como cartillas, barajas, imágenes y recursos rítmicos, orientados a facilitar la asociación entre grafemas y sílabas, favoreciendo así el aprendizaje del código escrito.



Figura 2: Portada y cartilla del sistema Paláu

Nota. Sistema Paláu: Método fotosilábico para la enseñanza de la lectura y escritura del castellano. Anaya

Otro método destacable es *Micho*, publicado por la editorial Bruño en 1980. Se trata de un método de enseñanza de la lectoescritura de carácter onomatopéyico, que combina la asociación de fonemas con gestos e imágenes. Su enfoque didáctico se basa en la vinculación entre sonidos, letras y movimientos corporales, de modo que cada grafema se asocia a un gesto específico que facilita su reconocimiento y aprendizaje.

Letrilandia es un método de enseñanza de la lectoescritura publicado por la editorial Edelvives en 2004. Su propuesta didáctica se basa en el aprendizaje de las letras a través de narraciones y cuentos, de modo que cada grafema se presenta como un personaje con una historia propia. En este sistema, las

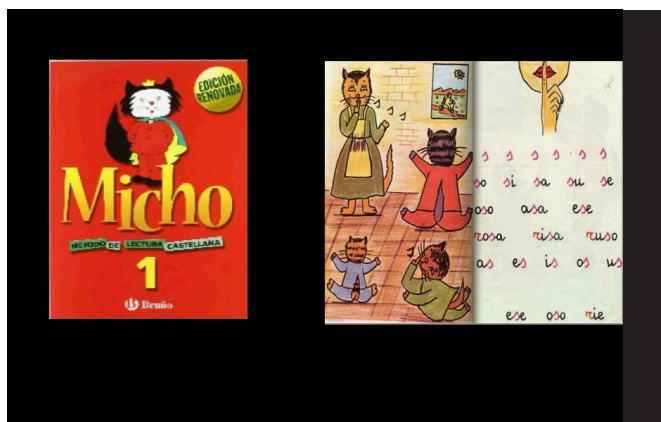


Figura 2: Portada y cartilla del método *Micho*

Nota. *Micho: Método de lectoescritura.* Bruño

vocales se representan como la «familia real» que habita en el «país de las letras», lo que permite contextualizar y narrativizar el proceso de adquisición del código escrito.

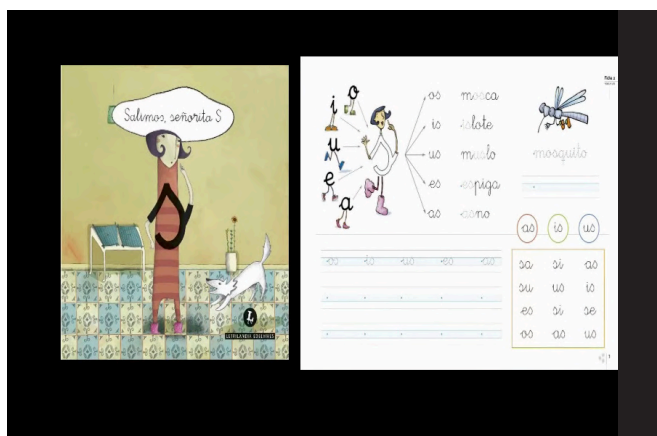


Figura 3: Presentación y ficha de la *s*, método *Letrilandia*

Nota. *Letrilandia: Método de lectoescritura.* Edelvives

Sin embargo, a lo largo de los años, distintas entidades han desarrollado manuales y materiales específicos para la alfabetización de personas adultas

inmigrantes. Entre ellos se encuentra *Integra 1: Manual de alfabetización para inmigrantes*, elaborado por el Equipo Integra, concebido como un recurso didáctico orientado a la adquisición inicial de la lectoescritura en español y al desarrollo de competencias comunicativas básicas en contextos de migración.



Figura 4: Portada y presentación de la *m*.

Nota. *Integra 1: Manual de alfabetización para inmigrantes.* TodoELE

Otro recurso relevante es el *Manual de lectoescritura CONECTA(R) para personas migrantes y refugiadas*, elaborado por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). Se trata de un material didáctico orientado a la alfabetización inicial en contextos de migración forzada, que integra el desarrollo de la lectoescritura con situaciones comunicativas significativas de la vida cotidiana. El manual está diseñado para favorecer un aprendizaje funcional del español, combinando actividades de comprensión oral y escrita con tareas contextualizadas que permiten trabajar necesidades básicas de comunicación, integración social y acceso a servicios.

Destaca también el *Método de lecto-escritura Nahono*, un material didáctico orientado a la alfabetización inicial que se enmarca en el contexto de la enseñanza de español para personas adultas. Este método se caracteriza por la progresión guiada en la adquisición del código escrito, apoyándose en actividades estructuradas que facilitan la relación entre sonido, grafía y comprensión básica de palabras funcionales, especialmente en contextos de aprendizaje de español como segunda lengua.

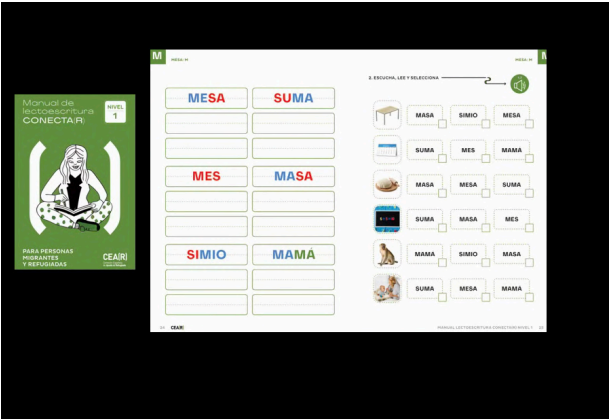


Figura 5: Portada y presentación de la m. Nivel 1. Unidad 1.

Nota. Fuente: *Manual de lectoescritura CONECTA(R) para personas migrantes y refugiadas. Nivel 1. TodoELE*

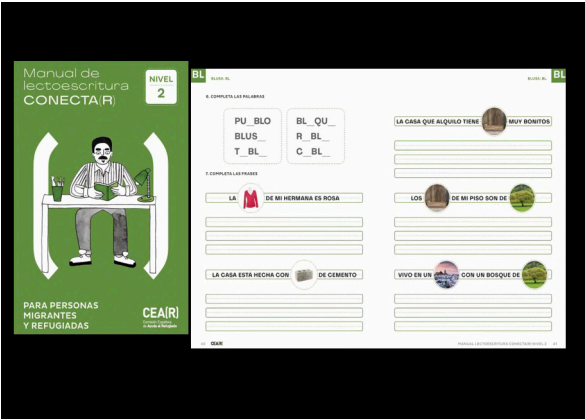


Figura 6: Portada y presentación del grupo consonántico bl. Nivel 2. Unidad 5.

Nota. Fuente: *Manual de lectoescritura CONECTA(R) para personas migrantes y refugiadas. Nivel 2*

Todos estos manuales constituyen una muestra representativa de los materiales utilizados actualmente en contextos de alfabetización de personas adultas inmigrantes. Aunque comparten el objetivo general de facilitar la adquisición de la lectoescritura en lengua española, presentan diferencias en función del perfil del alumnado destinatario y del enfoque metodológico adoptado.

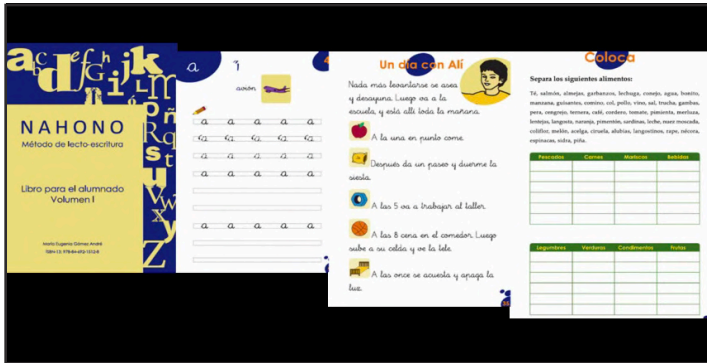


Figura 7: Portada, presentación de la *a*, la rutina *Ali* y clasificación de alimentos.

Nota. Fuente: *Método de lecto-escritura Nahono*

En este sentido, los materiales dirigidos a personas adultas tienden a alejarse de enfoques de carácter infantilizado, priorizando propuestas didácticas centradas en el uso funcional de la lengua y en la resolución de necesidades comunicativas vinculadas a la vida cotidiana. Este enfoque responde a una concepción de la alfabetización como práctica social situada, en la que el aprendizaje se vincula directamente con contextos reales de uso (Instituto Cervantes, 2006; Villalba & Hernández, 2000).

Asimismo, estos materiales incorporan léxico relacionado con situaciones comunicativas inmediatas del alumnado, lo que favorece la transferencia de los aprendizajes a contextos de interacción social y laboral, especialmente en procesos de integración de población migrante (Consejo de Europa, 2020).

Especial atención merece el tratamiento de la tipografía en los manuales de alfabetización. Tradicionalmente, ha sido frecuente el uso de letra manuscrita en las primeras fases del aprendizaje; sin embargo, en materiales más recientes se observa una tendencia hacia la incorporación de letra de imprenta, en consonancia con su presencia predominante en los entornos escritos reales. Esta orientación se alinea con enfoques de alfabetización funcional, que priorizan el acceso a textos auténticos como formularios, señalética o documentos administrativos, con el objetivo de facilitar la participación social del aprendiente en contextos reales (Instituto Cervantes, 2006; OECD, 2019).

6. EL DOCENTE

Como se ha evidenciado en los apartados anteriores, la alfabetización de personas adultas inmigrantes constituye un proceso educativo de notable complejidad que exige un perfil docente multidimensional. La labor del profesorado trasciende la enseñanza de la lectura y la escritura, al integrar competencias lingüísticas, didácticas, interculturales y socioeducativas orientadas a favorecer la inclusión y la participación activa del alumnado. La literatura especializada en educación lingüística de adultos en contextos de migración señala que el profesorado que trabaja con alumnado adulto de baja o nula escolarización debe integrar competencias lingüísticas, pedagógicas, interculturales y socioemocionales para responder a la diversidad de necesidades presentes en estos entornos educativos (Sosiński, 2018; Holguín, 2024).

Este enfoque pone de relieve que la intervención docente en contextos de alfabetización de personas inmigrantes no puede reducirse a la transmisión de contenidos instrumentales, sino que implica la atención a trayectorias educativas interrumpidas, la mediación intercultural y el acompañamiento en procesos de integración lingüística y social.

Una de las primeras funciones del docente consiste en actuar como evaluador y orientador inicial. Antes de planificar cualquier intervención educativa, resulta imprescindible conocer el nivel de alfabetización previa, las experiencias escolares, la competencia lingüística y las necesidades personales de cada estudiante. La literatura especializada destaca que el alumnado inmigrante adulto presenta trayectorias educativas muy diversas, por lo que el diagnóstico inicial constituye un elemento central del proceso formativo y no un simple trámite administrativo (Sosinski, 2018).

A partir de esta evaluación, el docente se convierte en diseñador flexible de los procesos de aprendizaje. A diferencia de otros contextos educativos más reglados, la alfabetización de adultos requiere una adaptación constante de contenidos, materiales, ritmos y estrategias didácticas. Las investigaciones muestran que no existe un método único capaz de responder a la diversidad de perfiles presentes en el aula, lo que obliga al profesorado a tomar decisiones metodológicas continuas y contextualizadas (Bataller Català y Ballester Roca, 2019; Sosinski, Young-Scholten y Naeb, 2020).

Asimismo, el docente desempeña una función esencial como facilitador de la comunicación real. La enseñanza de la lengua se orienta prioritariamente hacia situaciones cotidianas que permitan al alumnado desenvolverse con autonomía en la sociedad de acogida. En este sentido, la alfabetización se concibe como una práctica social vinculada a necesidades concretas –realizar trámites administrativos, acudir al médico, buscar empleo o participar en la vida comunitaria– más que como la mera adquisición de contenidos lingüísticos descontextualizados (Holguín, 2024).

Otra característica fundamental de este perfil profesional es su papel como mediador en los procesos de alfabetización en segunda lengua. En el caso de los adultos inmigrantes no alfabetizados, el aprendizaje de la lengua y la adquisición de la lectoescritura suelen producirse simultáneamente. Por ello, el profesorado debe integrar el desarrollo de la expresión oral, la comprensión lectora y la escritura, trabajando de forma conjunta la conciencia fonológica, la relación sonido-grafía y el uso funcional de la lengua escrita (Sosinski et al., 2020).

Junto a las dimensiones lingüísticas y pedagógicas, la investigación reciente subraya la importancia del acompañamiento emocional. Los procesos migratorios suelen ir acompañados de experiencias de incertidumbre, pérdida, vulnerabilidad o desarraigo que influyen directamente en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio seguro donde el alumnado puede reconstruir su confianza, fortalecer su autoestima y desarrollar sentimientos de pertenencia. Fonseca-Mora (2024) señala que los factores afectivos desempeñan un papel determinante en los procesos de alfabetización y aprendizaje lingüístico de las personas migrantes adultas.

Del mismo modo, el docente actúa como mediador intercultural. Su labor no se limita a enseñar una lengua, sino que implica gestionar la diversidad cultural, lingüística y educativa presente en el aula, para promover el diálogo intercultural y favorecer la participación social del alumnado. Las buenas prácticas en educación de personas adultas muestran que la dimensión intercultural constituye un elemento inseparable de los procesos de alfabetización en contextos migratorios (Pascual Sevillano y Fombona, 2019; Holguín, 2024).

Finalmente, la alfabetización de adultos suele desarrollarse en contextos donde intervienen profesionales y entidades diversas, por lo que el trabajo

en red se convierte en otra de las competencias fundamentales del profesorado. La coordinación con trabajadores sociales, mediadores interculturales, servicios de empleo, entidades de acogida y organizaciones del tercer sector permite ofrecer respuestas más integrales a las necesidades del alumnado y aumentar las posibilidades de inclusión social (Holguín, 2024).

En consecuencia, el docente de alfabetización de personas adultas inmigrantes debe entenderse como un profesional que combina funciones educativas, lingüísticas, interculturales y socioemocionales. Lejos de limitarse a la enseñanza de la lectoescritura, su labor consiste en acompañar procesos de aprendizaje e integración social que contribuyen al desarrollo de la autonomía personal y la participación plena en la sociedad de acogida.

7. DESAFÍOS EN LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑOL COMO L2

Como se ha expuesto, la alfabetización de personas adultas inmigrantes en español constituye un fenómeno complejo que exige un abordaje multidimensional. El análisis del perfil del alumnado evidencia la heterogeneidad existente en cuanto a trayectorias educativas previas, contextos socioculturales y motivaciones de aprendizaje, lo que requiere respuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas. Paralelamente, el estudio del perfil docente subraya la importancia de la formación específica, la sensibilidad intercultural y la capacidad de adaptación metodológica como factores determinantes para una intervención educativa eficaz.

Por otra parte, la revisión de los recursos didácticos destaca la necesidad de emplear materiales funcionales, significativos y contextualizados, que favorezcan el aprendizaje significativo y su transferencia a situaciones de la vida cotidiana. Asimismo, la comparativa entre dispositivos educativos formales y no formales, representados por los CEPA y las ONG, ha permitido evidenciar tanto sus diferencias estructurales como su carácter complementario en los procesos de alfabetización.

En conjunto, se concluye que la alfabetización de personas adultas inmigrantes requiere una respuesta educativa coordinada, flexible y multimodal, en la que distintos agentes e instituciones contribuyan de manera complementaria a un objetivo común: la inclusión lingüística, educativa y social del alum-

nado. Se trata, además, de un ámbito aun insuficientemente estudiado, en el que es necesario seguir profundizando para visibilizar el trabajo de los centros que desarrollan esta labor socioeducativa, así como la realidad del alumnado que, aunque en proporciones reducidas, continúa presentando situaciones de analfabetismo.

La alfabetización de personas adultas inmigrantes debe abordarse desde una perspectiva flexible e inclusiva, que conciba la diversidad como una característica inherente a estos contextos educativos. Ello implica superar modelos de enseñanza que puedan conducir a la infantilización del alumnado y reconocer el valor de sus experiencias vitales, sus conocimientos previos y las estrategias cognitivas desarrolladas a lo largo de su trayectoria personal, integrándolos como elementos centrales del proceso de aprendizaje.

En definitiva, plantearse qué significa leer en la edad adulta implica reconocer la alfabetización como un proceso de construcción de autonomía, voz y ciudadanía. Lejos de constituir únicamente un contenido curricular, la alfabetización de personas adultas se configura como una herramienta de justicia social, en la que los centros educativos desempeñan un papel clave como espacios donde dicha justicia se materializa. En última instancia, la alfabetización de personas adultas inmigrantes no solo implica la enseñanza de la lengua, sino también el desarrollo de la participación, la autonomía y la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- BATALLER CATALÀ, A., & BALLESTER ROCA, J. (2019). Los retos de la alfabetización de las personas adultas. Creencias de docentes peruanos y propuestas metodológicas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 133–148. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9758>
- Boletín Oficial del Estado. (2025, 9 de julio). *X Convenio de enseñanza y formación no reglada*. BOE-A-2025-14198. <https://www.boe.es/boe/dias/2025/07/09/pdfs/BOE-A-2025-14198.pdf>
- Centro del Profesorado Pablo Freire de El Ejido. (2022). *Método de lecto-escritura Nazono*. Junta de Andalucía.
- Comunidad de Madrid. (s. f.). *Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA)*. <https://www.comunidad.madrid/>

- Comunidad de Madrid. (s. f.). *Oferta formativa de educación de personas adultas (CEPA)*. <https://www.comunidad.madrid/educacion/oferta-formativa-educacion-personas-adultas-cepa>
- CEAR. (s. f.). *Manual de lectoescritura CONECTA(R) para personas migrantes y refugiadas*. TodoELE. <https://todoele.net/manuales/manual-de-lectoescritura-conectar>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. <https://www.coe.int>
- Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid. (2024, 8 de septiembre). *Orden 4049/2024, de 8 de septiembre, por la que se establecen el currículo y determinados aspectos de la organización, el funcionamiento y la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas en la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Sistema Palau (1960): *Método fotosilábico para la enseñanza de la lectura y escritura del castellano*. Anaya.
- Letrilandia. (2004). *Método de lectoescritura*. Edelvives.
- Equipo Integra. (s. f.). *Integra 1: Manual de alfabetización para inmigrantes*. TodoELE. <https://todoele.net/manuales/integra-1-manual-de-alfabetizacion-para-inmigrantes>
- FONSECA-MORA, C. (2024). La alfabetización afectiva en la enseñanza de lenguas: la voz de los adultos migrantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4), e1406. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1406>
- GARCÍA CANO, P. M. (2022). Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2. *Revista de Recursos para el Aula de Español: Investigación y Enseñanza*, 2(1), 30–72. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1844>
- HERNÁNDEZ, C. (2012). *Alfabetización de personas adultas inmigrantes en español como segunda lengua*. Síntesis.
- HERNÁNDEZ, M. T. (2012). *Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM: Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)*. Universidad de Alicante.

- HERNÁNDEZ, M. T. (2022). *Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM: Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)*. Universidad de Alicante.
- HOLGUÍN, D. (2024). Introducción: Educación lingüística de adultos en contextos de migración. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4), e1457. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1457>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.1457. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1457>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Micho. (1980). *Método de lectoescritura*. Bruño.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PIAAC: Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe español. Volumen I*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionfp-deportes.gob.es/inee/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español. Competencias de la población adulta en España*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero*. Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023, 19 de julio). *Orden EFP/822/2023*. Boletín Oficial del Estado.
- NÚÑEZ CORTÉS, J. A., & RODRÍGUEZ TABLADO, M. S. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies*, (0), 139–157. <https://doi.org/10.57087/verbeia.2015.4094>
- OECD. (2019a). *Getting skills right: Engaging low-skilled adults in learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307170-en>
- OECD. (2019b). *Skills matter: Additional results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- PASCUAL SEVILLANO, M. Á., & FOMBONA, J. (2019). Buenas prácticas y multiculturalidad en la educación de personas adultas. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 27–41. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.02>

- SOSIŃSKI, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 61–81. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.41>
- SOSIŃSKI, M., YOUNG-SCHOLTEN, M., & NAEB, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 103–118. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.17811>
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Real Academia Española. (s. f.). Enseñanza reglada. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. <https://dpej.rae.es/lema/ense%C3%B1anza-reglada>
- UNESCO. (2013). *Segundo informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: Repensar la alfabetización*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. UNESCO.
- UNESCO. (2017–2023). *Global Education Monitoring Reports*. UNESCO.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., & HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, 85–110.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., & HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2008). Recursos para la enseñanza oral y escrita del español a inmigrantes no alfabetizados. En Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Ed.), *Recursos para la enseñanza oral y escrita del español a inmigrantes no alfabetizados*. Junta de Andalucía.

Lengua desbloqueada: aprender palabras para usarlas, no para olvidarlas

Natalia Samanta GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Alumna del Grado en Estudios Hispánicos
de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este trabajo se hace un análisis del sistema actual de enseñanza léxica en Primaria y Secundaria. Para llevarlo a cabo, en primer lugar, se analiza cómo el enfoque de listas memorísticas impide una interiorización real de la lengua. A continuación, se expone una propuesta que busca sacar al alumno de lo habitual, conectando el aula con contextos donde la palabra está viva, como las redes sociales y los videojuegos. A través de estos retos, se motiva al estudiante a investigar la lógica y los matices de su propio vocabulario. Asimismo, se expone una propuesta de intervención práctica con actividades que utilizan los centros de interés del estudiante, como las redes sociales y los videojuegos, para consolidar el aprendizaje. De este modo, se llega a unas conclusiones sobre la necesidad de transformar el léxico pasivo en activo para que el alumno desbloquee su lengua y logre una verdadera libertad expresiva.

Abstract: This project provides an analysis of the current system of lexical instruction in Primary and Secondary education. To get this end, it first examines how an approach based on rote-memorization lists prevents a genuine internalization of the language. Subsequently, a proposal is presented that aims to pull students out of their routine by connecting the classroom with contexts where language is “alive,” such as social media and video games. Through these challenges, students are motivated to investigate the logic and nuances of their own vocabulary. Furthermore, a practical intervention proposal is detailed, featuring activities that leverage students’ interests, including social media and video games, to consolidate learning. Finally, the project concludes by emphasizing the need to transform passive vocabulary into active usage, allowing students to “unlock” their language and achieve true expressive freedom.

Palabras clave: conciencia lingüística, aprendizaje significativo, centros de interés, desbloqueo léxico, adquisición léxica, propuesta didáctica.

Curriculum: Natalia Samanta González Sánchez es estudiante del Grado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Alcalá. Cursó sus estudios de Educación Secundaria y Bachillerato con modalidad de ciencias en el IES Senda Galiana, donde destacó por su interés en la creación literaria al obtener el primer premio en un certamen de microrrelatos. Durante su etapa preuniversitaria, formó parte del equipo de redacción de la primera edición del periódico escolar Crónicas Galianas.

1. EL CHOQUE ENTRE LA TEORÍA ESTÁTICA Y EL APRENDIZAJE VIVO

En el sistema educativo actual, tanto en Primaria como en Secundaria, la enseñanza del léxico y de los campos semánticos suele estar mal planteada desde su base. Con frecuencia, la metodología que se sigue en las aulas consiste en tratar el vocabulario como una simple lista de términos que el alumno debe memorizar. Se nos presentan palabras que supuestamente tienen relación entre sí, pero no se nos explica por qué ni la raíz de esa unión, simplemente se da por hecho que están relacionadas, sin una justificación clara. Este enfoque convierte el aprendizaje en algo vacío, donde acumulamos términos sin entender realmente la lógica que estructura nuestra propia lengua. Como alumna, mi percepción es que esta metodología no fomenta una verdadera interiorización de la lengua, sino una memorización efímera que rara vez pasa a formar parte de nuestro léxico activo. Esta realidad no es solo una impresión personal, como sostiene Ramos Plaza (2025), en Secundaria existe una falta de sistematización en el tratamiento del léxico. Por ello, resulta vital proponer una metodología que integre el vocabulario en la rutina escolar mediante actividades significativas y progresivas que despierten la conciencia lingüística, permitiendo que el alumno se apropie realmente de las palabras.

Para que el aprendizaje sea verdadero y duradero, la clave está en despertar la curiosidad y conectar con los centros de interés del estudiante. En mi experiencia personal, mi competencia léxica no se ha construido de forma sólida dentro del aula, sino a través de contextos significativos y reales que me resultaban interesantes: la lectura por placer, la escritura creativa, los videojuegos o el descubrimiento de nuevas expresiones en medios tan cotidianos como las telenovelas. Estos escenarios proporcionan que el aprendizaje ocurra de forma casi inconsciente porque la palabra está viva y tiene una utilidad inmediata en nuestra realidad.

Como futura docente, reflexiono sobre un vacío común en el aula: muchas veces sabemos lo que queremos decir, pero no encontramos la palabra exacta para expresarlo.

Esto sucede porque no se nos ha enseñado a entender el léxico como un sistema estructurado donde cada palabra se define por su oposición a las demás. Sin esa estructura, acabamos recurriendo a palabras comodín que empobrecen nuestro discurso. Mi propuesta nace de esta autocrítica, pasar de la palabra estática de los libros de texto a una conciencia lingüística que nazca de la curiosidad y la reflexión sobre cómo usamos la lengua en nuestro día a día.

2. ENTENDER LA LÓGICA DEL VOCABULARIO

Como alumna, tengo claro que para que algo se nos quede grabado de verdad no basta con que el profesor lo diga, tienen que darnos algo que capte nuestra atención y nos obligue a reflexionar sobre ello. Mi propia experiencia me ha enseñado que el aprendizaje de calidad ocurre cuando nos sacan de lo habitual. Si en la clase de Lengua solo recibimos un listado de sinónimos para memorizar o un listado de palabras del mismo campo semántico sin ninguna justificación, lo que estamos haciendo es acumular un léxico nomenclador. Son etiquetas vacías que olvidamos al salir por la puerta porque no hemos tenido que esforzarnos por ellas, no ha habido un proceso de conquista del significado.

Por ello, creo que el alumno de Secundaria necesita enfrentarse a un reto que lo obligue a detenerse y reflexionar. No es suficiente con saber que ciertas palabras tienen relación con otras, el estudiante debe ser capaz de investigar esa unión y responderse a sí mismo: ¿por qué estas palabras están juntas?, ¿qué tienen en común? y, sobre todo, ¿en qué matiz se diferencian?

Por eso, deberíamos pasar de la acumulación de palabras a la reflexión justificada. Si el alumno entiende el motivo por el cual una palabra se usa en un contexto y no en otro, ese conocimiento deja de ser una etiqueta pasajera para convertirse en un aprendizaje recordable y verdadero. Al obligarlos a pensar y a encontrar la lógica por sí mismos, garantizamos que la competencia léxica sea real y perdure mucho más allá del aula.

Pero para que esa reflexión ocurra, es fundamental que la actividad esté conectada con sus gustos y su realidad inmediata. No podemos pretender que

analicen el léxico de forma aislada; debemos ofrecerles estímulos que ya formen parte de su día a día, como las redes sociales en auge, tendencias virales o el universo de los videojuegos.

Al juntar sus centros de interés con una actividad que los obligue a pensar, conseguimos que el aprendizaje sea mucho más sólido y recordable. Ya no es estudiar lengua, es entender cómo se comunican en su propio mundo.

Si partimos de sus gustos, conseguimos que el alumno pase de ser un receptor pasivo a un autor proactivo de su propio conocimiento. Al juntar algo que les interesa con una actividad que los obliga a razonar, garantizamos que la palabra no se olvide al terminar la clase. Como futura profesora, mi meta es que el aprendizaje del léxico sea una experiencia atrayente y estimulante, donde el impacto y la sorpresa de lo cotidiano se conviertan en la herramienta principal para estructurar sus ideas.

3. LA CONQUISTA DEL SIGNIFICADO, DE LA PALABRA EXTRAÑA AL TÉRMINO PROPIO

Para que un alumno de Secundaria incorpore una palabra a su vocabulario, debemos tratarla casi como si fuera un idioma nuevo. No basta con presentar el término; hay que enseñarles cómo, cuándo y con qué intensidad utilizarlo. La reflexión, como he mencionado anteriormente, debe nacer del propio alumno. En este proceso, es vital comprender que no todas las palabras son iguales: existen matices que dependen enteramente del contexto y de la intención.

Para entender esto, debemos trabajar con los alumnos dos ejes fundamentales: la intensidad y la valoración del contexto. Por ejemplo, no es lo mismo estar «enfadado» que estar «cabreado». Aunque a menudo las usamos como sinónimos, su matiz es distinto. El «enfado» es la palabra estándar, la que usaríamos en un contexto más cuidado o con un profesor. En cambio, «cabreado» tiene una carga de intensidad mucho mayor, es más explosiva y pertenece a un registro coloquial o vulgar. Si el alumno conoce esa diferencia de intensidad, gana poder para defender su postura. Del mismo modo, una palabra puede ser percibida como positiva o negativa, según donde se coloque. Pensemos en la palabra «ambición»: en un contexto deportivo o escolar, ser ambicioso

se ve como algo bueno (querer mejorar), pero en una relación personal puede entenderse como algo negativo o egoísta. Sin esta reflexión, el alumno está perdido en un mar de sinónimos que no sabe usar.

Todos conocemos muchas palabras de oídas, pero no las poseemos. Al no comprender su significado preciso, no nos atrevemos a usarlas por miedo a la imprecisión. La conocemos, si vemos lo que significa lo entendemos, pero no es una palabra que vayamos a usar el día de mañana. Sin embargo, cuando un estudiante comprende por fin un término, ocurre algo mágico: deja de memorizar para empezar a recordar.

Os cuento un ejemplo personal que tuve en una asignatura de la universidad que explica muy bien este proceso de conquista de la palabra. Estaba con un trabajo de investigación en el que tenía que analizar muchas palabras de un mismo campo semántico y, entre esa lista que parecía no acabarse nunca, me topé por primera vez con la palabra «zozobra».

Al principio, para mí era una completa desconocida. No la había usado en mi vida y, al leer la definición que venía en el diccionario, me quedé igual: no terminaba de entender qué tenía de especial o en qué se diferenciaba de estar nerviosa sin más. Pero claro, al tener que analizarla a fondo para el trabajo, descubrí que definía una inquietud del ánimo tan fuerte que no te deja estar tranquila por culpa de un riesgo que te amenaza. La clave para que hiciera clic fue entender de dónde procedía: de «zozobrar», como un barco que está a la deriva y a punto de hundirse, y yo ahí lo relacioné con mis gustos personales, como, por ejemplo, en una película de Disney, en *La sirenita*.

En ese momento, la palabra cobró vida. Dejó de ser un grupo de letras para convertirse en una sensación real que yo misma había sentido alguna vez, pero que no sabía cómo llamar. Y lo más curioso de todo es que, a partir de ese momento, como si hubiera desbloqueado un nuevo nivel en mi cabeza, empecé a escucharla por todos lados: en anuncios de la tele, en las series que veía e, incluso, hablando con mi familia. La palabra siempre había estado ahí, pero yo era ciega a ella porque no la poseía.

Ese orgullo que sientes al reconocerla y, sobre todo, al poder usarla, es lo que genera una motivación real en el estudiante. Para mí, esa es la verdadera victoria del aprendizaje del léxico: dejar de memorizar «cosas raras»

para transformar lo desconocido en algo familiar, útil y, al final, en algo que ya es tuyo.

4. EL AULA COMO ESCENARIO DE EXPERIENCIAS REALES

Después de ver por qué es tan importante pasar de memorizar listas a pensar de verdad en los matices, llega la pregunta que todos nos hacemos: ¿cómo llevamos esto a una clase de Secundaria sin que los alumnos desconecten a los cinco minutos? Como futura profesora, tengo claro que mi propuesta no es darles más teoría del libro, sino convertir el aula en un escenario donde el léxico esté vivo y conectado con lo que ellos sienten y viven de verdad.

Para que el alumno sea el verdadero protagonista y no un simple receptor de etiquetas, he diseñado actividades que parten de lo que a ellos les apasiona. Tenemos que aceptar que los adolescentes de hoy están muy metidos en las redes sociales. Por eso, en lugar de analizar fragmentos literarios que a veces sienten como algo de otro planeta, propongo usar los estímulos de su día a día: desde las mecánicas y los diálogos de un videojuego, hasta las tendencias o las polémicas que ven en Instagram o TikTok. Esta elección metodológica no es un capricho, como indica Gozzi (2024), el empleo de estos formatos visuales y digitales permite imitar situaciones comunicativas reales que logran captar la atención del alumno, lo que favorece que el nuevo léxico se asimile de una forma más profunda y se mantenga en la memoria de manera duradera.

El objetivo no es simplemente que la clase sea más divertida. Lo que busco es aprovechar que en esos contextos la lengua ya les está tocando la fibra. Cuando un alumno se frustra en una partida online o reacciona a un vídeo viral, ya está sintiendo emociones reales como el enfado o esa zozobra de la que hablaba antes. Hay que aprovechar ese impulso para que pierdan el miedo a equivocarse y se detengan a reflexionar sobre por qué una palabra es la exacta y no otra.

Al final, se trata de que el alumno desbloquee nuevas palabras mientras analiza el mundo en el que vive. Mi meta es que pasen de tener un léxico pasivo, de palabras que solo les suenan, a un léxico activo que posean de verdad y les dé la libertad de decir exactamente lo que piensan.

5. ACTIVIDADES

Para que veáis cómo llevo todo esto a la práctica sin caer en las típicas hojas de ejercicios aburridas o ineficientes, he diseñado una secuencia de tres fichas. Mi objetivo real con ellas es tocar sus centros de interés y obligarlos a pensar a través del juego y el movimiento. Es algo interactivo que los sacará de su zona de confort y podrá ayudarlos.

Ficha 1: Operación Rescate Tomodachi Life

Para explicar la primera actividad, primero hay que adentrarse en el universo del propio juego: *Tomodachi Life* es un simulador de vida de Nintendo donde unos personajes llamados Miis viven en una isla. La gracia del juego es que esos personajes tienen una vida social muy diversa: se enamoran, se pelean, se ponen tristes porque se les ha acabado el arroz..., tienen dramas constantes.

He elegido este juego porque, para un adolescente, es el escenario perfecto para trabajar la precisión. En el juego, el personaje simplemente emite una queja, y yo aprovecho eso para que reflexionen: convierto al alumno en el gestor de esa isla, en el psicólogo que debe salvar al personaje. Al estar basado en un mundo donde lo más importante son los sentimientos y las relaciones sociales, el alumno entiende enseguida que no me vale un «está mal», necesita la palabra exacta para saber cómo hacer que el Mii se recupere. Es llevar el análisis de sentimientos a su terreno de juego.

Ejercicio 1

Al alumno se le sitúa como el administrador de la isla y se le presenta el mensaje de un vecino que pide ayuda porque se ha peleado con su amigo. El problema es que el mensaje es tan básico que no sirve para saber qué le pasa exactamente. La misión del estudiante es cambiar las palabras que están en negrita por términos mucho más exactos de una «Lista de Desbloqueo», donde, además, sobran palabras para que no lo hagan por descarte.

Esto sirve para que se den cuenta de que palabras como ‘mal’, ‘triste’ o ‘bien’ son etiquetas vacías. Sabe lo que significan, pero ve que no sirven para

solucionar un problema real porque no aclaran nada. Para resolver el caso, el estudiante tiene que pararse a pensar en la diferencia real de las palabras. Por ejemplo, al ver que al personaje lo han acusado de robar la consola, y es mentira, el alumno entiende que no está solo enfadado, sino indignado, porque hay un matiz de injusticia, que la pelea no es solo un error, sino un malentendido. Además, al obligarle a usar términos como ‘desolado’ o ‘armonía’, se le ayuda a pasar del léxico pasivo, palabras que le suenan de oídas, al léxico activo, palabras que ya sabe cuándo y cómo utilizar.

Ejercicio 2

Este segundo ejercicio continúa dentro del universo de *Tomodachi Life*, pero cambia la mecánica. Aquí ya no se trabaja con una lista externa, sino que se enfrenta al alumno a una toma de decisiones directa dentro del propio texto para afinar la puntería lingüística y sacarlo de su zona de confort.

Al estudiante se le presenta el caso de un Mii que quiere escribirle una carta a un amigo para solucionar un bache en su relación, pero no quiere que su mensaje suene con un lenguaje infantil o impreciso. La misión del alumno es leer el texto y seleccionar, entre las dos opciones que se ofrecen entre paréntesis, la palabra exacta que mejor encaja con la lógica de la situación.

Al plantear que el Mii no quiere sonar infantil, el alumno entiende que no encontrar la palabra exacta limita su capacidad de ser comprendido. El ejercicio lo obliga a ver que cada término tiene su lugar exacto y su propio nivel de intensidad. Al resolver el ejercicio, no elige al azar, sino que contrasta los términos obligatoriamente:

- En la opción (A) descubre que una discrepancia es un desacuerdo en ideas, mientras que un malentendido es un fallo en la comunicación, como no saber quién cocinaba primero.
- En la opción (B) identifica que el sentimiento negativo de sentirse solo no encaja con reconfortado, que es positivo, activando así su léxico pasivo para «poseer» la palabra ‘desolado’.
- En la opción (C) se refuerza la lógica que estructura la lengua para cerrar el mensaje de forma coherente.



Ejercicio 1

¡Oh! Un vecino necesita tu ayuda urgente. Parece que se siente mal, pero su mensaje es tan básico que no sabemos cómo ayudarlo. Como administrador de la isla, tu misión es desbloquear el verdadero significado de sus palabras: **sustituye las palabras en negrita por la opción más precisa de la "Lista de Desbloqueo"** (¡cuidado, sobran palabras!) para que el informe sea exacto y sepamos si lo que siente es una simple discrepancia o una verdadera hostilidad.

Lista de Desbloqueo:

- **indignado**
- **desolado**
- **reconfortar**
- **discrepancia**
- **afligido**

- **gratificante**
- **hostilidad**
- **malentendido**
- **amargura**
- **armonía**



"Hola. Necesito ayuda porque me siento muy mal. Mi mejor amigo y yo hemos tenido una **pelea mala** y ahora estoy **enfadado**. Él dice que yo le robé su consola, pero es mentira. Me siento muy triste porque no quiero que nuestra amistad se rompa por un error, pero no sé cómo arreglarla para que todo vuelva a estar bien."

Ejercicio 2

¡Vaya! ¡Un Miite pide ayuda porque no sabe cómo explicarle a su **amigolo** que siente sin que suene a "lenguaje de bebé". Tu misión es ayudarlo a elegir la palabra exacta: lee su mensaje y selecciona en cada paréntesis la opción del "Banco de Datos" que mejor describa la situación. Recuerda que no es lo mismo tener una simple duda que un lío de comunicación, ni es igual estar un poco triste que sentirse vacío.

"Querido amigo: Te escribo porque creo que lo que pasó ayer no fue una **pelea**, sino un (A: **discrepancia** / **malentendido**) porque yo no sabía que tú querías cocinar primero.

Al ver que no me hablabas, me sentí (B: **desolado** / **reconfortado**) y pasé la tarde encerrada en casa. Me gustaría que nos viéramos para (C: **malentender** / **arreglar**) nuestra amistad y volver a estar bien."



 En directo

Ejercicio 3

¡Última hora! Ha ocurrido un desastre: dos Miis, como ya sabes se han peleado. Como periodista oficial del Boletín de la Isla, tu misión es redactar la noticia de portada para que todos los vecinos se enteren de lo ocurrido con la máxima precisión. Pero ¡jojo!, para que sea una noticia seria y profesional, debes usar las siguientes palabras: **altercado, hostilidad y reconciliación.**



Al seguir usando los Miis y situaciones cotidianas, como quién cocina o las peleas de amigos, el alumno se siente seguro investigando los secretos de la lengua porque el escenario le resulta familiar y muy motivador. Además, al usar un videojuego real, el aprendizaje sale del instituto, ya que cuando jueguen en sus casas en su tiempo libre, conectarán la clase con su partida y les prestarán mucha más atención a los textos del juego.

Ejercicio 3

Con esta tercera actividad se cierra el bloque dedicado a *Tomodachi Life*. La mecánica da un salto clave, pasamos de la identificación y la selección de palabras a la producción propia. El alumno ya no es un mero gestor de crisis, sino el encargado de narrar lo que ocurre, demostrando que ya posee el vocabulario.

Al estudiante se le presenta un escenario de «última hora»: dos vecinos de la isla han tenido una pelea, como se ha visto en los anteriores ejercicios. Su misión es actuar como el periodista oficial del Boletín de la Isla y redactar la noticia de portada para informar al resto de vecinos de forma seria y profesional. Para lograrlo, se le imponen tres palabras obligatorias que debe introducir de forma coherente en su texto.

A diferencia de los ejercicios anteriores, aquí el estudiante ya no solo elige o sustituye, sino que produce. Al asumir el rol de periodista, deja de ser un receptor pasivo y se ve obligado a estructurar una narrativa coherente utilizando el léxico como la herramienta principal para dar forma a sus ideas. Aquí es donde ocurre la verdadera «conquista del significado», cuando son capaces de construir una realidad propia con palabras precisas.

Al redactar una noticia sobre un videojuego que conocen, el alumno no siente que está haciendo un ejercicio de lengua aburrido, participa en una simulación creativa donde la precisión léxica tiene la utilidad inmediata de dar seriedad y profesionalidad a su noticia. Al final, esto les da la libertad expresiva para decir exactamente lo que piensan sin recurrir a palabras básicas. De esta forma, al no darles una plantilla cerrada, se les da total libertad para dar rienda suelta a su creatividad a la hora de contar la historia.

Ficha 2: El Trono de los Villanos

La segunda ficha da un salto al universo Disney. ¿Por qué Disney? Porque todos, desde que somos pequeños, tenemos grabados a fuego los arquetipos de sus villanos. Pero lo que me interesa aquí no es la película en sí, sino que no todos los malos son iguales. No es lo mismo la maldad de Scar, que es puramente ambiciosa y traicionera, que la de Maléfica, que es una maldad más poderosa y vengativa. El objetivo es entender la jerarquía de las palabras y el sistema de oposiciones dentro de un campo semántico.

Uso este contexto porque es visualmente muy potente para trabajar la intensidad. A los alumnos les resulta mucho más fácil reflexionar si una palabra es más fuerte que otra, si pueden ponerle la cara de un villano detrás. Disney me sirve de laboratorio para que ellos experimenten cómo un adjetivo puede quedarse corto para definir a un personaje o cómo un verbo comodín le quita fuerza a una amenaza. Así, pasamos de la clásica memorización de sinónimos a un enfrentamiento de ideas donde las palabras y sus matices son las herramientas de poder de los alumnos

Ejercicio 1

En este primer ejercicio, se presenta una lista con diez adjetivos relacionados con la maldad. La misión del estudiante es analizar el significado y la fuerza de cada término para ordenarlos en un *ranking* personal del 1, el rasgo más terrible, al 10, el menos grave. Para tomar la decisión, se les invita a pensar en las actitudes de los propios villanos de las películas. Al pedir al alumnado que ordene los adjetivos, se le obliga a salir de la etiqueta vacía de ‘malo’ para investigar los matices y obligarle a «pesar» las palabras. El reto ya no es memorizar la definición, es descubrir por qué un término tiene más carga negativa que otro en el sistema de la lengua. Este planteamiento está inspirado en las actividades de aula de Álvarez Martínez (s. f.), cuyas prácticas me sirvieron en mi etapa universitaria para comprender de forma real los matices y diferencias entre palabras.

Al crear su propio *ranking*, el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se transforma en un autor proactivo. Como no existe un orden único o correcto de por sí, el alumno debe realizar una reflexión justificada sobre los semas, los

rasgos mínimos de significado de cada palabra, para defender y argumentar su postura.

Utilizar villanos icónicos de Disney actúa como un elemento muy motivador. Al asociar términos complejos como ‘maquiavélico’ o ‘implacable’ con personajes que ya conocen de su infancia, la palabra deja de ser «extraña» o lejana. Se convierte en un término propio, asimilable y mucho más fácil de recordar a largo plazo.

Ejercicio 2

En este segundo ejercicio pasamos de medir la intensidad del ejercicio 1 a trabajar directamente la precisión semántica y pragmática. Aquí el alumno debe demostrar que «ha poseído» la palabra al ser capaz de asignarla a un perfil psicológico concreto.

Se presentan cinco villanos icónicos de Disney con personalidades y conductas muy distintas. Su misión es analizar la forma de actuar de cada uno y asignarle el adjetivo exacto de una «Bolsa de Palabras» de diez términos. El gran reto estratégico es que cinco adjetivos se quedan fuera, por lo que no pueden resolver el ejercicio por mero descarte; cada elección debe estar plenamente justificada.

Al darles diez adjetivos para solo cinco villanos, se obliga al alumno a realizar una criba crítica. No basta con que la palabra suene a ‘malo’ o a ‘villano’. debe ser la más exacta, descartando las otras cinco por falta de precisión en los semas. El estudiante debe analizar la conducta del villano para elegir el término. Por ejemplo, debe distinguir entre un villano egocéntrico o narcisista, como Gastón, centrado en su propio físico y uno maquiavélico, como Scar, que organiza un plan complejo y frío para llegar al poder.

La clave del ejercicio es el «¿por qué?». Al obligarlos a investigar por qué Scar es ruin pero Maléfica es siniestra, el aprendizaje deja de ser memorístico para convertirse en una reflexión justificada. Es en esa defensa de su elección donde ocurre el «clic» definitivo que transforma el léxico pasivo en activo, ganando en el camino una mayor libertad expresiva.



Ejercicio 1

En el mundo de Disney hay muchos tipos de maldad, pero ¿cuál es la más grave? Tu misión es analizar la intensidad de los adjetivos de la siguiente lista y ordenarlos de mayor a menor grado de maldad. Para ayudarte a decidir, fíjate en los villanos: ¿quién te parece más peligroso, alguien que es simplemente mezquino o alguien que es desalmado? Crea tu propio ranking del 1 (el rasgo más terrible) al 10 (el rasgo menos grave).

Maquiavélico, Iracundo, Siniestra, Narcisista, Desalmado, Mezquino, Implacable, Egocéntrico, Perturbador, Vil.

Ejercicio 2

No todos los malos de Disney son iguales ni buscan lo mismo. Tu misión es analizar la personalidad de estos cinco villanos y asignar a cada uno el adjetivo exacto de la "Bolsa de Palabras" que mejor defina su forma de actuar. ¡Pero cuidado! En la bolsa hay 10 adjetivos, pero solo puedes elegir 5; los otros 5 deben quedarse fuera.

Maquiavélico, Iracundo, Siniestra, Narcisista, Desalmado, Mezquino, Implacable, Egocéntrico, Perturbador, Vil.

Scar (El Rey León)

Maleficio (La Bella Durmiente)

Cruella de Vil (101 Dálmatas)

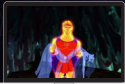
Hades (Hércules)

Gastón (La Bella y la Bestia)

Ejercicio 3

¡Corten! Si fueras el guionista de estas películas, no podrías usar palabras infantiles para describir momentos tan épicos. Observa las fotografías siguientes y describe la escena evitando las palabras prohibidas (como "miedo", "triste" o "valiente"). Tu reto es elegir el término exacto del "Diccionario de Elite" que capture la verdadera fuerza de lo que sienten Simba o Hércules en ese instante.

EL DICCIONARIO DE ELITE:
Pavor — Intrepidez — Angustia — Heroísmo.




Ejercicio 4

En el universo Disney, las palabras tienen poder, pero verbos como "hacer" o "decir" son demasiado débiles para un héroe o un villano. Tu misión es actuar como un corrector de guiones: reescribe las siguientes frases sustituyendo el verbo camuflado por una de las opciones mágicas que te proponemos. Elige el verbo que le dé más fuerza a la acción.

- "Hacer un hechizo" — ¡Es mejor Conjurar, Virdear o Ejecutar!
- "Decir un secreto" — ¡Es mejor Revelar, Confesar o Manifestar!
- "Hacer un plan malvado" — ¡Es mejor Maquiñar, Tramar o Perpetrar!
- "Decir una orden" — ¡Es mejor Proclamar, Dictar o Decretar!

TOP SECRET

Ejercicio 3

En este ejercicio, al estudiante se le sitúa en el rol de un guionista de cine que debe describir momentos cumbre de las películas, como el instante en que Simba ve la estampida o Hércules realiza su hazaña para salvar a Meg. El gran reto es que se le prohíbe usar palabras básicas, como ‘miedo’, ‘triste’ o ‘valiente’. Para capturar la verdadera fuerza de la escena, debe seleccionar y aplicar con precisión los términos del «Diccionario de Élite».

A menudo los adolescentes saben lo que quieren decir, pero no encuentran la palabra exacta. Al prohibirles los términos fáciles, se les enfrenta al reto de conquistar significados. Al asumir el rol de guionista, el estudiante se convierte en dueño de su propio conocimiento. Debe investigar la lógica de la lengua para decidir, por ejemplo, si la expresión de Simba en el desfiladero es de pavor o de angustia.

Al conectar una palabra culta con una emoción que ellos ya han sentido al ver la película, se logra que el aprendizaje sea verdadero y recordable. La palabra deja de ser

algo estático en un libro de texto y cobra vida en la pantalla de su imaginación, dándoles la libertad expresiva de reconocer el pavor o la intrepidez en el mundo real que les rodea.

Ejercicio 4

Esta última actividad de la ficha de Disney aborda uno de los problemas más presentes en la expresión escrita de Secundaria, el empobrecimiento del discurso debido al uso excesivo de verbos vacíos de significado, como ‘hacer’ o ‘decir’. Aquí se trabaja la precisión verbal para erradicar el uso automático de las palabras comodín.

Al estudiante se le asigna el rol de un profesional del cine, un corrector de guiones. Se le presentan cuatro frases de películas Disney que utilizan verbos débiles y planos. Su misión es reescribir esas frases sustituyendo el verbo comodín por la opción «mágica» más potente de entre las tres alternativas propuestas, analizando cuál tiene mayor fuerza y exactitud a la acción del personaje.

Al presentar estos verbos como «débiles», se obliga al alumnado a buscar el léxico estructurado, donde las palabras se definen por su precisión y por su oposición a otras dentro del sistema de la lengua. El ejercicio exige una reflexión justificada sobre el contexto pragmático de la acción. El alumno debe realizar una selección crítica para valorar si un villano revela un secreto, simplemente lo hace público o lo confiesa, admite su propia culpa, o si es mejor conjurar un hechizo o urdirlo. En esa toma de decisiones es donde el léxico pasivo se transforma en una herramienta de poder real.

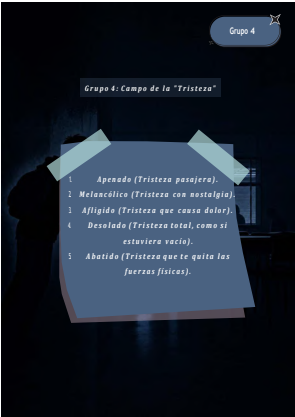
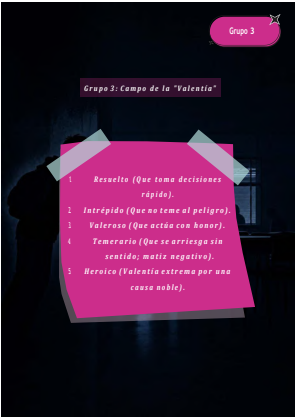
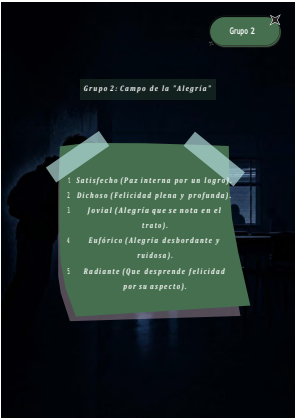
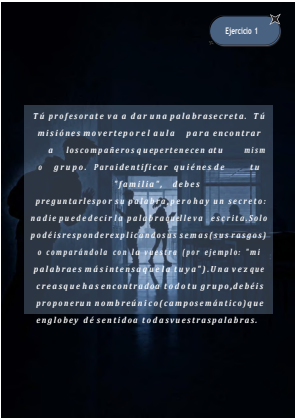
El alumno no siente que está realizando una tarea de gramática tradicional o memorística, sino que está mejorando una historia. Esto garantiza que el aprendizaje sea significativo, recordable y que dote al alumno de la libertad expresiva necesaria para usar términos de élite con total autoridad.

Ficha 3: El Desafío de los Semas

Y llegamos a la joya de la corona, la Ficha 3. Esta es, sin duda, la más interactiva y la que más rompe con la dinámica del instituto. Aquí el contexto no es un juego o una película, sino el propio espacio del aula. He querido basarme en el movimiento porque estoy convencida de que el léxico no se puede quedar sentado en la silla.

Es la actividad más importante porque el significado se vuelve físico. El alumno no está leyendo una definición en un papel, está caminando, buscando, mirando a los ojos a un compañero y negociando si su palabra encaja o no encaja con la del otro. Es donde demuestran que han conquistado el término, cuando eres capaz de explicar los rasgos de tu palabra, los semas, para convencer a otro de que sois del mismo grupo sin decir el nombre. Es cuando la palabra ya es oficialmente tuya.

Como veis, mi propuesta no busca que los alumnos memoricen una lista de vocabulario para ‘escupirla’ en un examen y olvidarla al salir por la puerta, lo que intento es crear experiencias donde de verdad necesiten y experimenten la palabra. Por eso, estas tres fichas son solo una muestra adaptable a los gustos de los alumnos, utilizando referentes como Disney que nos marcan desde pequeños para encontrar puntos en común. Sin embargo, ante la diversidad del aula, la clave es ir alternando estos centros de interés, ya que cuando ex-



ploramos un tema que un alumno no conoce, tiene la oportunidad de descubrirlo, mientras que el que sí lo domina se siente especial, validado y mucho más conectado. Al final, se trata de aprovechar esos universos compartidos para que todo el alumnado, toque el tema que le toque, conquiste la palabra exacta y gane una libertad expresiva total.

6. CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo, hemos visto que aprender léxico no consiste en acumular «etiquetas vacías» que se olvidan al salir del aula, sino en un verdadero proceso de conquista del significado. Como alumna, he comprobado que la metodología tradicional de las listas memorísticas solo genera una memorización efímera que no pasa a formar parte de nuestra realidad. Por ello, mi propuesta para el aula de Secundaria se resume en un cambio de mirada, pasar de la «palabra estática» de los manuales a una conciencia lingüística viva.

Como futura docente, entiendo que mi papel no debe ser el de una mera transmisora de definiciones, sino el de una guía que ayude al alumno a ser un autor proactivo de su propio conocimiento. Mi meta es que el estudiante deje de conocer palabras de oídas para empezar a poseerlas de verdad. Solo cuando el alumno es capaz de distinguir los matices y la intensidad de un término es cuando alcanza la seguridad necesaria para expresarse sin palabras cómodin.

Al integrar los intereses reales de los alumnos, como las redes sociales o los videojuegos, en el estudio de los campos semánticos, conseguimos que la lengua les resulte interesante y que el aprendizaje se convierta en algo inevitable. La verdadera victoria ocurre cuando un estudiante, al igual que me ocurrió a mí con la palabra «zozobra», logra desbloquear un nuevo nivel de pensamiento y empieza a ver el mundo con una mayor riqueza y claridad.

Termino con el compromiso de no repetir los errores que me hicieron desconectar como alumna. Aspiro a crear aulas donde el léxico sea una experiencia estimulante y donde enseñemos a valorar la lengua como lo que realmente es: el sistema que estructura nuestras ideas y nos permite decir exactamente lo que pensamos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLERS, R., y MINKOFF, R. (Directores). (1994). *El Rey León* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures. (Escenas analizadas en la Ficha 2, Ejercicio 3).
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á. (s.f.). Material práctico de aula sobre campos semánticos [Apuntes y prácticas de clase]. Universidad de Alcalá. (Idea original adaptada para la Ficha 2, Ejercicio 1).
- CANVA. (s.f.). Plataforma de diseño gráfico y herramientas de composición de imágenes [Software de diseño]. <https://www.canva.com>
- Cartoon Goodies. (s.f.). *Cruella de Vil de 101 Dálmatas* [Ilustración gráfica]. https://www.cartoongoodies.com/png_images/101-dalmatians-cruella-de-vil/ (Utilizado en la Ficha 2, Ejercicio 2).
- Gastón de la Bella y la Bestia [Fotogramapromocional]. (s.f.). En *Disney Wiki Fandom*. <https://disney.fandom.com/es/wiki/Gast%C3%B3n> (Utilizado en la Ficha 2, Ejercicio 2).
- GOZZI, L. (2024). Incomprensioni fra uno spagnolo e un italiano. Aprendizaje de falsos amigos a través de Instagram. *ForLingua*, 6, 103-126.
- LOVART, AI. (s.f.). Generador de arte y contenido visual mediante Inteligencia Artificial [Herramienta de software]. <https://www.lovart.ai/?sourceId=910159>
- Maléfica de la Bella Durmiente* [Ilustración digital]. (s.f.). *PNGWing*. <https://www.pngwing.com/es/free-png-ndxum> (Utilizado en la Ficha 2, Ejercicio 2).
- MUSKER, J., y CLEMENTS, R. (Directores). (1997). *Hércules* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures. (Escenas analizadas en la Ficha 2, Ejercicio 3).
- Nintendo. (2013). *Tomodachi Life y Tomodachi Life: Una vida de ensueño* [Videojuego]. Nintendo Co., Ltd.
- RAMOS PLAZA, B. (2025). Reestructuración del material didáctico-semántico en 1.º y 2.º de ESO. *ForLingua*, 7, 405-428.
- ROCHA, K. [KarolyneRocha]. (19 de octubre de 2013). *Scar* [Fanart digital]. DeviantArt. <https://www.deviantart.com/karolynerocha/art/Scar-408104525> (Utilizado en la Ficha 2, Ejercicio 2).
- RoyalArtist. (s.f.). *Hades de Hércules* [Ilustración basada en la obra de @Ochrefoxattoo en Instagram], Pinterest. <https://mx.pinterest.com/pin/39476934225122265/> (Utilizado en la Ficha 2, Ejercicio 2).
- u/KarolyneRocha. (s.f.). *Some HQ Tomodachi Life windows I made free to use* [Captura de interfaz de ventana de diálogo]. Reddit. https://www.reddit.com/r/tomodachilife/comments/1jvl97p/some_hq_tomodachi_life_windows_i_made_free_to_use/?tl=es-es (Utilizado en la Ficha 1, Ejercicio 1).

Las percepciones de la diversidad en estudiantes hispanos inmigrantes en Italia y su construcción identitaria en el discurso*

Prof. Dra. Lisa GOZZI

Università di Bologna

Resumen: En un contexto marcado por la globalización y la creciente movilidad transnacional, las sociedades contemporáneas se caracterizan por una diversidad lingüística y cultural cada vez más visible, especialmente en los entornos educativos. La experiencia migratoria transforma las formas de interacción, pertenencia e identificación de los individuos, convirtiendo la construcción de la identidad en un proceso dinámico de negociación entre diferentes lenguas, culturas y espacios sociales. El presente trabajo, que se enmarca en el proyecto postdoctoral CorEsBo de la Università di Bologna, busca analizar, desde una perspectiva exploratoria, las percepciones de la diversidad en tres estudiantes hispanohablantes inmigrantes en Italia, centrándose en los procesos de construcción identitaria que emergen en su discurso. Asimismo, el trabajo pretende contribuir a la comprensión de las experiencias migratorias en contextos educativos transnacionales, poniendo de relieve la diversidad de trayectorias y la influencia de factores como la edad o el momento de incorporación al sistema educativo. De este modo, se destaca la importancia de considerar las dimensiones discursivas e identitarias para comprender la complejidad de la diversidad en las sociedades actuales.

Abstract: In a context shaped by globalization and increasing transnational mobility, contemporary societies are characterized by growing linguistic and cultural diversity, particularly within educational settings. Migratory experiences transform individuals' forms of interaction, belonging, and self-identification, making identity construction a dynamic process of negotiation across different languages, cultures, and social spaces. This study, conducted within the framework of

* El estudio presentado en la contribución deriva del proyecto postdoctoral (*assegno di ricerca*) *Spagnolo e italiano in contatto: repertori linguistici, dinamiche migratorie e mobilità internazionale a Bologna* («Español e italiano en contacto: repertorios lingüísticos, dinámicas migratorias y movilidad internacional en Bolonia») del Departamento LILEC de la Università di Bologna, empezado en 2024.

the CorEsBo postdoctoral project at the University of Bologna, explores perceptions of diversity among three Spanish-speaking immigrant students in Italy, focusing on the identity construction processes that emerge in their discourse. Furthermore, the study seeks to contribute to a better understanding of migratory experiences in transnational educational contexts by highlighting the diversity of individual trajectories and the influence of factors such as age and the stage at which students entered the Italian educational system. In doing so, it emphasizes the importance of considering both discursive and identity-related dimensions in order to understand the complexity of diversity in contemporary societies.

Palabras clave: migración, diversidad, negociación identitaria, lengua, discriminación.

Curriculum: Lisa Gozzi es doctora en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales (línea de investigación: Lingüística Aplicada) por la Universidad de Alcalá, donde ha realizado su tesis acerca de las ideologías y actitudes hacia las variedades diatópicas del español en contextos de Español como Lengua Extranjera (ELE). Actualmente, es profesora contratada por asignatura en la Università di Bologna (Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne), en la Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali) y en la Università di Mantova, instituciones en las que imparte clases de lengua y lingüística española. Asimismo, está realizando una investigación postdoctoral en la misma Universidad de Bolonia acerca del contacto lingüístico entre español e italiano, documentando repertorios lingüísticos, dinámicas migratorias y ejemplos de movilidad internacional en Bolonia. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la variación de la lengua, el estudio de ideologías y actitudes lingüísticas, la sociolingüística y el contacto entre idiomas, así como la didáctica de ELE.

INTRODUCCIÓN

Hispanohablantes e italianos cuentan con estrechas relaciones de cercanía desde hace varios siglos. Entre los primeros ejemplos de contactos históricos entre las dos culturas, se documenta la presencia del Reino de Aragón en el sur de Italia ya en los siglos XIII y XIV; asimismo, volviendo la mirada al otro lado del Atlántico y a los siglos XIX y XX, destaca el desplazamiento de numerosos migrantes italianos a América Latina, especialmente al área del Río de la Plata, que cruzaron el océano en busca de mejores condiciones de vida (Bonomi, Calvi, & Uberti-Bona, 2024).

A partir de mediados del siglo XX, se aprecia una inversión de la tendencia descrita, pues Italia se convierte en un país receptor de muchas personas procedentes de zonas del Sur de América (Bonomi, Calvi, & Uberti-Bona, 2024). Según los datos más recientes del *Istituto Nazionale di Statistica* (en adelante, ISTAT), la población hispanohablante en la península italiana constituye una presencia

significativa dentro del conjunto de residentes extranjeros. En particular, se contabiliza a 350 319 migrantes latinoamericanos, a los que se añaden otros 30 074 ciudadanos españoles e incluso 174 personas procedentes de Guinea Ecuatorial, configurando así una comunidad hispanófono diversa y ampliamente distribuida en el territorio italiano (Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT], 2025).

La variedad y el tamaño del componente hispano en la sociedad italiana, por ende, hace necesario investigar las prácticas de construcción y negociación identitaria, así como las lingüísticas, de este colectivo. En diversas ciudades, se han llevado a cabo análisis y estudios relacionados con la temática, especialmente enfocados en la comunidad migrante; entre estos, destacan los realizados en Milán (entre otros, Bonomi, 2010; 2016; Calvi, 2010; 2014; 2015a; 2015b; Calvi, Mapelli y Bonomi, 2010; Caselli, 2009; González Luna Corvea, Lisi y Sagi-Vela González, 2016), Génova (entre otros, Díaz Erazo, 2022; Duque Granados, Duque Granados y Rosero Plaza, 2023), Pavía y Turín (entre otros, Chini, 2004; Chini y Andorno, 2018).

El proyecto CorEsBo de la Università di Bologna, del que se proponen mayores detalles a continuación, busca insertarse en la línea de investigación planteada por los estudios que se acaban de mencionar. En concreto, el trabajo no se interesa exclusivamente en los sujetos migrantes de origen hispano residentes en la ciudad de Bolonia, pues también quiere documentar y recopilar las experiencias del componente estudiantil hispanohablante. Este último, prevé la participación de alumnos tanto regularmente inscritos en alguna carrera de la universidad como en movilidad temporal gracias a las becas Erasmus+.

Así pues, la presente contribución, derivada del proyecto, propone una visión exploratoria sobre la percepción de la diversidad y la reconstrucción identitaria, así como las prácticas lingüísticas, en tres estudiantes hispanas internacionales de la Università di Bologna. En primer lugar, se plantea un breve marco teórico con el propósito de contextualizar los resultados de la investigación; posteriormente, se describen los objetivos concretos y la metodología de trabajo y, a continuación, se detallan los resultados alcanzados y el análisis de estos en función de las preguntas de investigación planteadas. Finalmente, se proponen las conclusiones alcanzadas en el marco de este primer acercamiento al corpus de datos.

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS ENTRE RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS

En el contexto actual, marcado por continuos movimientos migratorios, las prácticas sociales, lingüísticas e identitarias de cada país evolucionan a ritmo constante; resulta imprescindible, por ende, comprender y explicar los conceptos que subyacen tras estos fenómenos de contacto social y cultural, y permiten su estudio. El primero es el transnacionalismo, que indica el proceso a través del cual los migrantes construyen y mantienen relaciones sociales tanto en el país de acogida como en el país de origen (Glick-Schiller, Basch & Blanch-Szaton, 1992a; 1992b; Calvi, 2019):

Immigrants are understood to be transmigrants when they develop and maintain multiple relations-familial, economic, social, organizational, religious, and political- that span borders. We came to understand that the multiplicity of migrants' involvements in both the home and host societies is a central element of transnationalism. Transmigrants take actions, make decisions, and feel concerns within a field of social relations that links together their country of origin and their country or countries of settlement (Glick Schiller, Basch, & Blanc-Szanton, 1992b: IX).

El transnacionalismo, por tanto, es un fenómeno de contacto que prevé la creación y el mantenimiento de relaciones continuativas entre naciones diferentes involucradas en el contexto migratorio (Calvi, 2019); por consiguiente, se crea en las personas migrantes una condición de doble presencia, que les permite vivir en más de un contexto y participar en la vida política, económica y cultural de todos estos (Cruz Lera, 2019; Padilla & Ortiz Scaglione, 2014). Es importante notar que estas dinámicas influyen también en la política y en la actividad institucional de las naciones: «Así, los sujetos e/inmigrantes buscan, consciente o inconscientemente, generar vínculos en ambas direcciones para continuar vinculados al país de origen mientras se integran/adaptan al país de destino; por otro lado, los estados de origen y destino responden a estas cuestiones con políticas de vinculación (o diaspóricas) y de integración, respectivamente» (Padilla & Ortiz Scaglione, 2014: 40). En el caso de las relaciones establecidas en ámbitos de la vida privados por parte de los migrantes, se suele hablar de transnacionalismo «desde abajo»; por otro lado, las medidas e ini-

ciativas desarrolladas en el plano institucional se asocian al transnacionalismo «desde arriba» (Cárdenas Torres, 2010; Portes, 1997 y Portes, Guarnizo & Landolt, 2003, *apud* Cruz Lera, 2019).

A este concepto se suma otro estrechamente relacionado, el de superdiversidad. Este fue elaborado por Vetovec (2007; 2023) y busca representar un término general que pueda resumir las numerosas variables que entran en juego en el contexto migratorio contemporáneo y que son, por su naturaleza, constantemente cambiantes (Meissner & Vetovec, 2016). La superdiversidad, de hecho, es un concepto acuñado para abarcar la creciente diversidad de las oleadas migratorias, que incluyen grupos étnicos de diferentes tamaños, de diversos orígenes, de variadas condiciones sociales y económicas, y que han accedido al país de acogida más o menos legalmente (Taboadela, Maril, & Lamela, 2018). Por tanto,

Superdiversity is a concept offered to stimulate an understanding of the intersection of multiple characteristics that comprise contemporary processes of diversification. With new modalities, permutations and effects of diversification, new concepts can serve to help academics, policymakers, practitioners and the general public gain better and more productive grasps of what's happening around them. In this way, the concept arose as a proposed corrective to existing concepts, and one more fitting to a changing reality (Vetovec, 2023: 4).

Ante similar escenario global, caracterizado por una creciente y variada complejidad social, surge la sociolingüística de la globalización como un marco de análisis que permite comprender la relación entre lengua y sociedad, sabiendo que ambas evolucionan y se transforman de forma simultánea e interdependiente. En este marco, se habla de *language-in-motion*, lengua en movimiento (Blommaert, 2010), término que refleja la situación transnacional de la migración en ámbito lingüístico; de hecho, el concepto busca describir la existencia de los idiomas dentro de diversos contextos espaciales y temporales, sociales y normativos (Calvi, 2019). Blommaert (2010), por tanto, «establece una relación directa entre la movilidad de los individuos, como lujos transnacionales e internacionales, y la movilidad de los recursos lingüísticos en una economía de los intercambios lingüísticos que caracteriza un mundo cada vez más globalizado» (Moustauoui Srhir, 2013: 95).

Es evidente que el perfil del sujeto migrante es complejo, pues se encuentra dividido entre dos culturas, dos lenguas, dos sociedades, y esto conlleva un importante proceso de renegociación identitaria. En este sentido, es preciso subrayar que la identidad no se puede delinear como una entidad estática e inmutable, tampoco aislada, sino que se forma y modifica a través de experiencias y contactos sociales (Díaz Erazo, 2022). Desde esta perspectiva, es interesante observar que los factores que intervienen en este proceso de redefinición identitaria son numerosos y variados, entre los que destacan las actitudes, las percepciones y las ideologías.

De hecho, Bretones y González-González (2011: 145) afirman que los sujetos migrantes «[...] no solo se sienten diferentes de las sociedades de acogida, sino también de sus sociedades de origen, creando y generando, por tanto, un nuevo tipo de identidad personal y colectiva (la de inmigrante)». Esta percepción de diversidad dúplice sufre también la influencia de factores más negativos, como episodios de discriminación, exclusión y rechazo por parte de miembros de las dos sociedades, tanto la de acogida como la de recepción (Bretones & González-González, 2011).

Por tanto, las actitudes y las ideologías sociales influyen significativamente en el proceso de reconstrucción y renegociación identitaria, ya que plasman la percepción individual y colectiva:

[...] las identidades que la gente muestra, ejecuta, discute, o habla en la interacción se basan en ideologías y creencias sobre las características y las categorías de los grupos sociales y sobre las implicaciones de pertenecer a ellos. Estas ideologías y creencias subyacen de manera compleja en el discurso producido en la interacción de los actores sociales. Por lo tanto, el despliegue de identidades situadas se relaciona en muchos aspectos con las identidades más generales que se construyen por grupos sociales (De Fina, 2006, apud Marouan, 2018).

En general, la actitud de un hablante indica su reacción, positiva o negativa, ante un fenómeno determinado (Rivas Zancarrón, 2020). A nivel lingüístico, estas se manifiestan en la valoración de la lengua, de sus variedades y de fenómenos específicos, concretándose estas en comportamientos positivos, como la lealtad y el prestigio, o negativos, como el rechazo y el prejuicio (Contreras Izquierdo, 2023). A su vez, las actitudes suelen relacionarse con el concepto

de ideología, ya que estas últimas representan un sistema de creencias que justifican los comportamientos concretos generados por las primeras, sean estos a favor o en contra de determinados grupos sociales o usos lingüísticos (Rojas & Avilés, 2013). El sistema de valores (o ideologías) y actitudes es un componente de cada personalidad que se desarrolla a partir de los primeros años de la niñez a través de las relaciones con los padres, y continúa evolucionando a medida que el sujeto interactúa con otros agentes sociales externos al contexto familiar. Este concierne no solo a objetos y fenómenos sociales, sino también a fenómenos lingüísticos (Caravedo, 2010).

La evaluación crítica obrada por los hablantes hacia una lengua y sus usuarios, así como las conductas derivadas de esta, por tanto, encarnan la manifestación del vínculo existente entre idioma e identidad de los sujetos y sus grupos sociales (Appel & Muysken, 2005). De hecho, las ideologías lingüísticas operan como sistemas culturales vinculados a valores morales y políticos que, cuando entran a formar parte del repertorio del hablante, se convierten en normas prescriptivas que dictan cómo es y debería ser la lengua (Bonomi, 2024).

Al ser representaciones sobre la naturaleza, la estructura y la función de las lenguas en un determinado contexto social, su interpretación y evaluación ha de considerarse moral, política y estéticamente situada en relación con las creencias propias de ese contexto, sea de forma explícita a través de los discursos, sea de forma implícita, en tanto que disposiciones interiorizadas e incorporadas en la mente de los hablantes desde el punto de vista normativo (Bonomi, 2024: 4).

Por tanto, estos marcos ideológicos intervienen en los procesos de negociación identitaria de los migrantes, puesto que determinados usos lingüísticos se asocian a específicos grupos sociales y, por consiguiente, se utilizan de forma consciente y voluntaria en contextos comunicativos para adscribirse a una determinada posición social (Bürki & Patzelt, 2020).

Además de este marco teórico enfocado en el concepto identitario, es preciso centrar la atención en la situación lingüística de estos hablantes; de hecho, estos usuarios son bilingües (o plurilingües), dominando no solo el o los códigos nativos, sino también el del país de acogida. García y Wei (2014: 13), citando a Heller (2007), definen el bilingüismo como un «set of resources called into play by social actors, under social and historical conditions which

both constrain and make possible the social reproduction of existing conventions and relations, as well as the production of new ones». Por tanto, el bilingüismo en los contextos migratorios contemporáneos no se concibe como una simple suma de dos competencias monolingües aisladas, sino que encarna un repertorio lingüístico dinámico y flexible que prevé también la ocurrencia de prácticas de hibridación entre las dos lenguas (Ariolfo, 2017).

Ya no se parte de la fijación espacial de los seres humanos y las lenguas, sino de recursos lingüísticos flexibles, de los que se sirven los hablantes multilingües y los que se emplean en contextos reales socioculturales, históricos y políticos (Blommaert 2010: 5). En sus prácticas translingües, los hablantes como actores creativos combinan diferentes elementos, crean formas nuevas, respondiendo así a la dinámica lingüística en una sociedad plurilingüe (Gugenberg, 2020: 28).

Este uso flexible de los idiomas, que resulta en la combinación de los recursos lingüísticos en un repertorio unificado que los hablantes aprovechan en función de la situación comunicativa, permite delinear el concepto de *translanguaging*, según el que «both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production» (Lewis, Jones & Baker, 2012:1, *apud* García & Wei, 2014: 20). Respecto al simple *code-switching*, o alternancia de códigos, que representa un cambio de un idioma a otro en un discurso, el *translanguaging* implica la existencia de un solo repertorio que aprovecha estratégicamente los recursos de ambos idiomas para plasmar su mundo bilingüe (García & Wei, 2014).

Por último, por lo que respecta a la lengua, es preciso señalar que la interacción constante entre los dos códigos conlleva de forma inevitable fenómenos de interferencia y préstamo lingüístico, así como formas híbridas. La interferencia puede definirse como una alteración, más o menos voluntaria, de las normas propias de una o ambas lenguas que caracteriza el habla de cada individuo, mientras que el préstamo representa la transferencia de elementos, como palabras y estructuras, de un idioma a otro, posiblemente con cierta alteración de la forma original (Gómez Molina, 1999). Las formas híbridas, finalmente, combinan elementos de tipología variada, no exclusivamente lin-

güísticos sino también culturales o semióticos (Guerra Salas, 2018), y pueden representar un acto tanto voluntario como involuntario (Calvi, 2018).

En definitiva, la migración representa un fenómeno extremadamente complejo y heterogéneo, en el que las identidades, las prácticas culturales y los usos cotidianos propios de las comunidades migrantes se transforman en función de los contextos sociales, comunicativos y culturales de los países de acogida. A partir de este marco teórico, las siguientes secciones analizan algunos ejemplos relacionados con estos procesos.

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y MUESTRA ANALIZADA¹

El objetivo de este trabajo es, por ende, analizar las percepciones de la diversidad y de la identidad personal en estudiantes hispanos inmigrantes en Italia. En concreto, se busca contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo construyen su propia identidad los informantes en el contexto académico italiano, al proceder de entornos escolares diferentes y de otras culturas?
- ¿Qué papel se asocia a la lengua materna en la negociación identitaria?

Para verificar las cuestiones planteadas, se han considerado tres entrevistas a estudiantes hispanos internacionales, es decir, inscritas en algún curso de Grado (*Laurea*) o de Máster (*Laurea Magistrale*) de la Università di Bologna. El material analizado pertenece al corpus CorEsBo, un conjunto de entrevistas semidirigidas en fase de recopilación y anotación que representa la culminación del proyecto *Spagnolo e italiano in contatto: repertori linguistici, dinamiche migratorie e mobilità internazionale a Bologna* (Dipartimento LILEC, Università di Bologna). El objetivo principal de este último es documentar las prácticas lingüísticas y de construcción identitaria de los hispanos en Bolonia, tanto residentes como en movilidad por estudios, mediante la creación del corpus mencionado.

Para recopilar los datos, como se ha comentado anteriormente, se ha adoptado la herramienta de la entrevista semidirigida, que se ha grabado en

¹ En esta contribución, se detalla exclusiva y específicamente la metodología empleada para sacar los resultados que se presentan a continuación. A pesar de esto, se propone una breve visión general de los métodos utilizados para la recogida de datos para el proyecto.

formato audio para permitir su posterior transcripción y análisis. Conforme a los reglamentos de privacidad y protección de los datos personales (GDPR 2016/679), todos los informantes han firmado un consentimiento informado antes de participar en el estudio. Asimismo, en fase de transcripción, se ha anonimizado el material para eliminar datos personales posiblemente surgidos durante el diálogo. Por último, se ha utilizado el *software* de anotación lingüística ELAN para examinar las entrevistas y extraer los resultados pertinentes².

En el caso de este estudio, se ha seleccionado una muestra de tres estudiantes en total, todas mujeres de origen latinoamericano, de edades variadas que oscilan entre los 23 y los 56 años, que llevan entre un mínimo de 20 y un máximo de 31 años de residencia en Italia³.

Código	Generación migrante (Rumbaut, 1997; Calvi, 2016)	Educación cursada en Italia
EI_006	1.0	Universidad
EI_007	1.75	De Guardería a Universidad
EI_010	1.25	Secundaria y Universidad

Tabla 1. Datos esenciales de la muestra analizada

Como se puede desprender de la Tabla 1, el trasfondo migratorio y escolar de las informantes no es uniforme. De hecho, la encuestada EI_006 llegó a Italia ya adulta, perteneciendo, por ende, a la generación migrante 1.0⁴, mientras

² Esta última fase está todavía en desarrollo.

³ Se hace referencia a la edad y al tiempo de residencia en Italia de las encuestadas en el momento de realización de la entrevista.

⁴ Siguiendo el modelo planteado por Rumbaut (1997) y retomado por Calvi (2016), se divide a las generaciones migratorias en función de la edad que tenían al llegar al país de acogida. Los que dejaron su patria ya adultos se adscriben a la generación 1.0, los que emigraron en la adolescencia (13-17 años) a la generación 1.25, los niños que se mudaron a un nuevo país entre los 6 y 12 años a la generación 1.5, mientras que la 1.75 recoge a los infantes que migraron entre los 0 y 5 años de edad. Por último, los hijos de migrantes nacidos ya en el país de acogida pertenecen a la generación 2.0.

que la EI_010, que tenía 15 años al dejar su país, se adscribe a la generación 1.25. Destaca el caso de la estudiante EI_007 que, por cursar su entera carrera escolar en Italia y llegar a los 3 años de edad, se asocia a la generación migrante 1.75. Estos datos adquieren especial relevancia a la hora de analizar las respuestas proporcionadas en las entrevistas, pues la variable puede influir en su percepción tanto de su identidad como de la diversidad.

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis de algunos fragmentos discursivos de las informantes. El estudio se centra en dos ejes temáticos fundamentales: por un lado, la percepción de la diversidad desde la experiencia de la migración y los procesos de (re)negociación de la identidad personal; por otro, la relación con la lengua materna (el español) y la valoración que se le atribuye en la construcción y configuración de la identidad. Con el fin de examinar estas dimensiones, se ha adoptado un enfoque cualitativo que permite analizar en profundidad los discursos de las participantes, identificando recurrencias, convergencias y particularidades en las experiencias y significados expresados.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (1): LA IDENTIDAD EN LAS PALABRAS DE LAS INFORMANTES

La observación de los testimonios aportados por las informantes ha puesto de manifiesto la existencia de percepciones y experiencias muy variadas relacionadas con varios aspectos del proceso de incorporación a la sociedad de acogida. Asimismo, se ha destacado que la edad de las estudiantes, así como su tiempo en el sistema educativo italiano y las consiguientes experiencias vividas, influyen de forma relevante en las valoraciones expresadas en las entrevistas.

En primer lugar, se considera la percepción de las participantes de su identidad múltiple y de su «diversidad» con respecto a quienes no tienen trasfondo migratorio. En el caso de la informante EI_010, que llegó adolescente a Italia, se nota que las múltiples facetas de su identidad representan, en su opinión, un elemento de ventaja y riqueza⁵:

⁵ Es preciso señalar que los fragmentos de entrevistas se presentan tal y como los enunciaron las encuestadas. Es posible, por tanto, que se detecte en estos algún error o ejemplo de interferencia con el italiano en varios niveles lingüísticos.

*Para mí es una ventaja. Sin duda es una ventaja, porque **tienes acceso a más información, a más cosas. Tu mente está abierta**, ¿no?, a ... simplemente por saber un idioma, ya yo creo que tu mente se abre. Eh, tienes más horizonte, tienes más visión. Eh, el hecho de leer solo una noticia, la puedes leer en italiano, la puedes leer en español, en diferentes países, o sea, sabes, **tienes más opinión**, tienes, eres, **eres más rico**, te enriquece saber un idioma, tener otra cultura es solo cosas... yo veo solo cosas positivas aquí porque es un, no sé, **un surplus que tienes**, una cosa más, eh, para todo, creo (EI_010).*

Es evidente que, para ella, su diversidad, su identidad dúplice, representa un valor adicional, pues permite un mayor acceso a información, noticias, recursos y, por tanto, puntos de vista variados sobre un argumento. A nivel educativo también, disponer de más repertorios lingüísticos representa un elemento de apertura mental importante, que facilita la formación de opiniones más complejas respecto a varias temáticas en una persona.

La perspectiva se complica en el caso de la informante EI_007, quien llegó a Italia durante su niñez y creció, por consiguiente, dividida entre dos mundos y realidades. De hecho, es ella misma quien indica haberse sentido un «puente» entre sus familias desde el principio:

*[...] para que yo fuera el trámite se tenían que encontrar las dos familias y **esto pasó mucho cuando era pequeña** porque en México mi padre y mi madre trabajaban y eran mis abuelos los que venían, mientras que ahora que estamos en Italia somos más mi hermana, mi mamá y yo que vamos. [...] entonces mi, mi abuelo italiano, ¿no?, decía «Buongiorno, come stai? Andiamo a comprare il pane?». Yo me daba la vuelta y le decía, mi abuelo te dice, ¿cómo estás? ¿Vamos a comprar el pan? Entonces mi otro abuelo, ¿no?, contestaba, y así iba, digamos, un poco la conversación. Entonces ... era, era, o sea, era **divertido** para todos, ¿no? Entonces yo lo hacía ... **lo hacía muy seguido** y ... **era muy emocionante** como ... **ver a toda la familia junta y para mí ... o sea, hacer este trámite era también muy importante**, o sea, también ahora, si ... también con las videollamadas así, pasa, no sé si es el cumpleaños de mi abuelo italiano que mi familia de México le habla, entonces también ahora, lo mínimo, también ... o sea, siempre de **intermediarios** (EI_007).*

Analizando el fragmento, se aprecia la existencia de una división significativa en el grupo familiar de la estudiante, pues los abuelos viven en dos continentes diferentes y no hablan los unos el idioma de los otros. Por tanto, la

participante se convierte en el único canal de comunicación entre las dos familias, ya que tiene la capacidad para traducir simultáneamente la conversación de una lengua a la otra. Su actuación como mediadora, como «puente» y punto de contacto entre sus familiares, pasa a vincularse estrechamente a una dimensión emotiva («[...] era muy emocionante como ... ver a toda la familia junta [...], hacer este trámite era también muy importante»). Por consiguiente, su competencia bilingüe y su capacidad mediadora han pasado a formar parte de su identidad: la estudiante se percibe como una intermediaria, un canal que permite el contacto entre dos realidades familiares que, de otra forma, quedarían aisladas.

Sin embargo, la misma participante señala que esta doble identidad ha representado un elemento de diversidad significativo, del que es consciente y que ha generado sufrimiento a lo largo de su vida:

*Digamos seguramente también el hecho de conocer dos culturas, de estar en el medio, es muy bonito, pero... digamos, es también algo ... que provoca un poco **sufrimiento**, o sea, el hecho de no, **no tener una, una casa** de no...o sea, yo me yo siento mu[cho], como estas, estas cosas, de ... o sea, que yo estoy ... Bueno, ahora no estoy de ningún lado, pero si estoy en mi casa, en Bisceglie y [extraño] a mi familia de México, y estoy en México extraño mi familia de Italia. Entonces esta, **este sentido de estar dividida**, es digamos algo que ha sido muy **pesado** para mí, sobre todo cuando era ... cuando era [ni]ña y **no entendía porque mis amigos tenían dos familias en sus fiestas y yo no**. Entonces... positivo ahora, pero digamos... su tristeza (EI_007).*

Su pertenencia a dos culturas diferentes, a pesar de tener algún aspecto positivo, en su percepción representa también un elemento que causa tristeza y sufrimiento. De hecho, la condición de existencia *in-between* entre México e Italia y la consiguiente la división del grupo familiar causa en ella una sensación de falta de raíces y de hogar. Asimismo, esta división marcó, en su niñez, un elemento de diversidad con respecto a sus pares, pues los compañeros celebraban las festividades con «dos familias», es decir, la materna y la paterna, mientras que, para ella, la presencia de una implicaba la ausencia de la otra por la distancia geográfica. Se generó, por tanto, un sentimiento de sufrimiento constante debido a la imposibilidad de reunir a sus raíces emotivas en un espacio geográfico único.

Por otro lado, la informante EI_006 consigue describir su percepción identitaria solo a través de las palabras «un poco complicada»: de hecho, la estudiante es la más adulta entre las consideradas en el estudio y presenta una historia de vida rica y compleja. Hija de migrantes italianos residentes en Sudamérica, cursó la primera parte de su recorrido académico en varios países, empezando en Argentina por lo que respecta a la enseñanza reglada y terminando en Reino Unido y Noruega la primera carrera universitaria; posteriormente, ha decidido retomar los estudios y conseguir otro máster en Italia. Por tanto, la hablante domina a nivel (casi) nativo tres idiomas diferentes, es decir, español, italiano e inglés; además, ha transmitido sus conocimientos lingüísticos a sus hijos, que pueden a su vez comunicarse en lenguas diversas. En definitiva, la participante muestra una identidad muy compleja, que valora como un elemento enriquecedor y que evoluciona continuamente y se adapta a los diferentes entornos en los que se mueve.

Enfocando la atención en la relación con las lenguas habladas, surgen mayores detalles que proporcionan nuevos matices de especial relieve. En dos casos, el español se asocia a algún episodio discriminatorio, especialmente en el caso de la informante EI_007:

*[...] mi, mi lengua madre es el español, pero en realidad yo soy **bilingüe**, o sea, cuando empecé a hablar, hablaba los dos idiomas a los tres años [...] es simplemente el, el, el concepto, el me[canismo], **el mecanismo de 'el otro,' ¿no?** Entonces, era... de todos modos, aunque una calidad, era, digamos un **elemento de diferencia** entonces, digamos, digamos, digamos... sufrí, por cuanto pueda sufrir una niña de, de, de primaria, mucho esta ... que no es, o sea ... es un poco una **discriminación**, pero no tanto, sobre todo porque luego mi padre trabaja y mi madre está en casa, entonces, mi madre siempre la que ... la que ha tenido relaciones, ¿no?, también con otras mamás, con las profesoras, maestras y con los otros niños. Entonces, si mi papá es perfectamente italiano, **mi madre... obviamente siendo mexicana, también** ... había, no, no tiene como todas las palabras, las conjugaciones verbales, o sea, todas las características, digamos de los hispanohablantes que, que estudian italiano, ¿no? Entonces, por ejemplo, el hecho de que no, no sabe distinguir el auxiliar, todas estas características, mi madre las tiene todas y... entonces, igual, y mis compañeros no, noto yo cuanto **a mi mamá, la veían como otra, ¿no?, como diferente**. Entonces sí, esto un poco sí ha influido. Pero luego... digamos ... luego la primaria normal, el liceo divertido,*

*porque yo no quería ... como declarar de saber el español, o sea, porque tenía miedo que los profesores pudiesen como estar... como, sentirse presionados, como tomarme ... en antipatía, digamos. Y ... entonces tenía razón y ... con los compañeros, digamos cuando lo descubrieron, porque, porque yo hablo con mi madre y mi padre en español todo el tiempo, ahora también. [...] Y luego, con la relación con los profesores, digamos **hubo profesores que se aprovecharon de mí, literalmente** (EI_007).*

Como se puede apreciar en el pasaje arriba citado, en el caso de esta participante entra en juego el «mecanismo del otro», es decir, un proceso de discriminación y otredad determinado por el trasfondo migratorio y las diferencias lingüísticas. Durante la etapa de la niñez y de la escuela primaria, este proceso se concentró en la madre, de origen mexicano, que según la informante presentaba, al hablar italiano, rasgos lingüísticos propios de quienes no dominan el idioma, como la incertidumbre a la hora de utilizar los verbos auxiliares. Esto ha creado en la estudiante una imagen de su familia como «diferente» con respecto a la comunidad de acogida.

Durante la etapa de educación secundaria, por otro lado, la encuestada manifestó estrategias de autodefensa lingüística; en concreto, por miedo a que los docentes de español la discriminaran, la evaluaran negativamente o se aprovecharan de ella por ser de origen hispano, trató de esconder su competencia nativa en español. Se produjo, por ende, una separación funcional de las lenguas, ocupando el italiano los ámbitos de la vida públicos, mientras que el español se limitaba a la esfera doméstica, es decir, a la comunicación con los padres. A partir de este ejemplo, se hace evidente cómo la lengua se convierte en un instrumento importante de negociación identitaria en contextos sociales discriminatorios o excluyentes.

La encuestada EI_010 relata experiencias similares, pues su acento peruano representó un obstáculo laboral:

*[...] yo a veces yo doy, doy clases de español también, entonces, eh ... y también a privados. Entonces me dijo, «Hablamos», le dije mi instrucción, todo. Y me dijo, «¿Pero de dónde eres?» Y yo dije, «De, de Lima», «Ah, no, **yo necesito el español original**» y entonces yo para, para ... yo no quiero ser maleducada ni nada, entonces yo le dije, «Bueno, como quieras, si quieres, mira, eh, eh yo he entendido lo que necesitas, el campo que necesitas, eh, practicar. Te pruebas una lección*

conmigo. Si ves que mi acento no te agrada o no es el que buscabas, eh, normal, cambia, pero te digo, te dejo hasta una lección gratis», le dije, porque me daba cólera un poco que no quisiera mi español, ¿no? (EI_010).

A la hora de dar clases privadas de español, la informante chocó con un estereotipo discriminatorio hacia su propia variedad de la lengua, que su alumno juzgó inadecuada por no ser «el español original», posiblemente la norma castellana o centro-norte peninsular que representa el modelo lingüístico propuesto por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). En este contexto, no es la lengua en sí el factor que desencadena el mecanismo discriminatorio, sino la modalidad diferente a la que se considera normativa en Italia. Esto causa a su vez un proceso de defensa de la identidad propia en la entrevistada, que afirma haber sentido cólera ante el rechazo de «su español» por parte del estudiante italiano. Es más, el uso del adjetivo posesivo ante el sustantivo marca de forma clara el vínculo existente entre esa modalidad lingüística y la informante, por lo que la lengua se asocia estrechamente a su identidad.

Esto es evidente también en otro pasaje de la entrevista, donde la participante afirma:

[...] sé que mi acento es diferente, o sea, no tengo el acento romagnolo absolutamente cuando hablo italiano [...] Y ... y no sé, pero sí siento que cuando hablo, hablo con mi acento, ¿no? Entonces sí que a veces tú hablas, yo comienzo a hablar, «Ah, ¿de dónde eres?», ¿no?, «ah, sí, hablas español» dije que sí, pero no me molesta, no lo siento como ... siento que sí, yo estoy consciente que mi acento es, eh, un poco se siente el español. Entonces no me molesta, pero sí, tengo, esos comentarios donde «oh, hablas...», una vez una chica me dijo, «Ah, hablas como Belén Rodríguez» [...] no puede ser, es argentina, tiene un acento diferente, pero entendí lo que estaba diciendo (EI_010).

En este fragmento, se hace aún más evidente el vínculo entre el acento, la modalidad lingüística propia, y la identidad. Las palabras de la informante ponen de relieve el hecho de que el acento no es un residuo fonético de la lengua materna, sino que actúa como una marca identitaria que media constantemente la relación entre «yo» y «el otro» en contexto migratorio. A pesar de llevar ya más de diez años en Italia, la encuestada muestra una profunda

conciencia de su propia diversidad lingüística y percibe su acento como rasgo visible de su identidad.

La anécdota de la comparación con Belén Rodríguez, al mismo tiempo, encarna la categorización social del «otro» obrada por la sociedad de acogida; de hecho, el acento de la figura pública argentina mencionada es muy diferente del peruano de la informante, sin embargo, esta entiende que, para un italiano, ese tipo de prosodia y fonética se asocia a un más amplio concepto de «otro» de origen hispano.

Diferente es la experiencia de EI_006, llegada a Italia ya adulta, como relata en el siguiente párrafo:

*No, no debo decir que ... aparte el hecho de que **yo no tengo acento**, en general, no se me nota acento. Pero, en, en general, **a los italianos les gusta el acento español**, o sea, por lo menos en los ambientes donde yo me movía... ehm ... era como más lindo, **una mujer con acento es como más atractiva** (EI_006).*

A pesar de la falta de autopercepción del acento propio, la encuestada declara no haber sufrido discriminación por su forma de hablar; al contrario, esta última parece gustar a la sociedad de acogida, que la percibe como un rasgo atractivo. El español, convertido ya en capital simbólico, no es una barrera o un obstáculo a la integración, más bien, funciona como un elemento que favorece esta última.

Esta misma informante asocia una enorme importancia a la lengua española como herencia cultural, ya que, a pesar de ser una hablante plurilingüe, a la hora de educar a sus hijos otorga significativa importancia a su exposición no solo al español, sino a su acento argentino:

*[...] mi mamá vive cerca, ahora se vino a vivir cerca de donde vivo yo y cada vez que nos vemos con ella y **está mi hija** trato siempre hablar en castellano. Aunque entiendo que no entienda, no importa, **lo importante es que oiga ese ... ese acento**, que oiga... que alguna palabra entienda (EI_006).*

La encuestada sabe que, debido a su competencia plurilingüe, es complicado transmitir a sus hijos esa parte identitaria vinculada a su país de origen; sin embargo, asocia a esta última un capital simbólico importante, por lo que hace todo lo posible para que estén expuestos al acento, aunque en

el caso de la hija su competencia lingüística en lengua española es exclusivamente pasiva.

Por tanto, los fragmentos y las entrevistas examinadas sugieren que la edad de llegada al país de acogida y el contexto educativo de incorporación al sistema escolar italiano influyen en mayor o menor medida en las percepciones de la diversidad lingüística y cultural, así como en la negociación identitaria. La informante EI_006, que migró en edad adulta e ingresó directamente al máster universitario, considera no haber sufrido ninguna discriminación y manifiesta una valoración positiva de su lengua de origen, defendiendo activamente su mantenimiento, de una forma u otra, en el ámbito familiar.

En contraste, la encuestada EI_010, quien llegó a Italia durante la adolescencia, muestra una mayor conciencia de la diversidad implícita a su condición de migrante y relata algunos episodios discriminatorios en ámbito laboral, especialmente respecto a su variedad del español. Se evidencia, por ende, una mayor reflexión sobre la diversidad lingüística, así como la conciencia sociolingüística del mayor prestigio otorgado a la variedad castellana en el contexto italiano.

Por último, la participante EI_007, quien migró durante su infancia, presenta una trayectoria marcada por experiencias más frecuentes de discriminación, tanto social como escolar, incluso por parte de los docentes. Su menor conciencia inicial de la diversidad debida al proceso migratorio le dificultó, en las primeras etapas, la comprensión de la división familiar determinada por la geografía, generando en ella sentimientos de dolor y tristeza que siguen existiendo en la edad adulta. En este contexto, además, la presión por integrarse llegó a traducirse en una ocultación parcial de sus orígenes, hasta el punto de esconder sus competencias nativas en la etapa de educación secundaria.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (2): ¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD Y PERCIBE LA DIVERSIDAD EN LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS?

Pasando al análisis detallado de las entrevistas, se aprecia que en estas se detectan numerosos procesos lingüísticos que, a nivel discursivo, plasman la identidad y las percepciones de los migrantes. En primer lugar, destaca cierta conciencia metalingüística, que se concreta en dinámicas de legitimación lin-

güística, control identitario y negociación del sentido de pertenencia lingüística en contextos migratorios.

En este sentido, en algunas ocasiones se evidencian prácticas de adaptación léxica estratégica orientada a adaptarse a las normas percibidas como más prestigiosas dentro de la comunidad de acogida. Como ejemplo, se puede citar lo afirmado por la informante EI_010, quien en contextos formales utiliza palabras como ‘coche’ y ‘bolígrafo’, propias de la variedad castellana, en sustitución de sus correspondientes en la variante andina/peruana ‘carro’ y ‘lapicero’. Esta elección puede asociarse a una voluntad de utilizar una variante que goza de mayor prestigio social y, por tanto, se interpreta como una práctica vinculada a la búsqueda de legitimidad lingüística y de reconocimiento social.

Asimismo, en el caso de la informante EI_007 se nota una división rígida en las funciones asociadas a las lenguas, ya que organiza sus elecciones, y los usos lingüísticos están determinados por los distintos ámbitos de la vida cotidiana. En su caso, el español pertenece al espacio doméstico familiar y se asocia, por tanto, a contextos íntimos y a vínculos emocionales, así como al concepto de herencia cultural; por otro lado, el italiano se emplea de forma predominante en la vida pública, en los contextos fuera del hogar, relacionándose, en consecuencia, con la integración social y la participación en la comunidad receptora.

Con respecto a lo que se acaba de afirmar, en la informante se aprecia también la existencia de cierta sanción identitaria, pues en la entrevista señala que la mezcla de los dos códigos en contexto doméstico genera reacciones de desaprobación por parte de los padres, quienes interpretan dicha práctica como un posible indicio de debilitamiento de la competencia y de la consiguiente identificación con la lengua de origen. La encuestada declara que, en ocasiones de mezcla lingüística, los padres la critican con reproches como «¿ya estás olvidando el español? ¿Qué pasa? ¿Tú no fuiste a la universidad para mejorarlo, y ahora estás mezclando?» (EI_007), evidenciando cómo el mantenimiento del español se concibe como una responsabilidad individual y familiar.

Pasando a analizar el plano terminológico, el léxico específico destaca como medio para construir y negociar las propias percepciones, permitiendo asimismo nombrar la propia condición híbrida y definir el posicionamiento cul-

tural. En el caso de la informante EI_006, se emplean elementos léxicos que subrayan su identidad mestiza, ya que usa la palabra ‘cocoliche’, así como el término ‘lío’, para hacer referencia a la mezcla lingüística y cultural que se suele encontrar en su casa, al hablarse tres idiomas diferentes.

En otras ocasiones, el bilingüismo y el trasfondo migratorio se perciben como un capital simbólico; de hecho, la encuestada EI_010 usa la palabra ‘surplus’ para hacer referencia al conocimiento de más idiomas, así como especifica que es una competencia que permite tener «acceso a más información» y hace que la mente del hablante sea más «abierta», por lo que «eres más rico».

En el caso de la informante EI_007, destaca una visión más emocional y diferente, que no se detecta en las otras participantes, es decir, la asociación de la función mediadora a la propia identidad. En concreto, la estudiante usa palabras como ‘trámite’, ‘puente’ e ‘intermediarios» para describir su competencia bilingüe. Por consiguiente, en esta hablante la competencia plurilingüe está estrechamente vinculada a la dimensión familiar y emotiva, donde esta capacidad se considera necesaria para permitir la comunicación entre familiares.

El último aspecto lexical que considerar es el relacionado con los términos de alterización, es decir, esas palabras que marcan la oposición entre «yo» y los demás. Es el caso de la expresión «el otro», empleada a menudo por la informante EI_007, así como el vocablo ‘diferente’. Es significativo notar que, a nivel discursivo, en el mismo fragmento aparecen también las palabras ‘discriminación’, ‘miedo’, ‘antipatía’ y el verbo ‘aprovecharse’; estos términos se asocian a connotaciones negativas, por lo que se crea un vínculo lingüístico entre la condición de «otro» y fenómenos desagradables. Por otro lado, en una anécdota más neutral, la encuestada EI_010 usa la palabra ‘marroncitos’ para marcar la diferencia entre su grupo, los peruanos, y los italianos, pues señala que se pueden reconocer entre connacionales por la tonalidad de la piel más oscura, convirtiéndose esta en una característica que marca su diversidad con respecto a la sociedad de acogida.

Otro mecanismo discursivo central en la construcción de la experiencia migratoria es la deixis, tanto espacial como temporal, pues permite al hablante situarse en dichas dimensiones. Considerando, en primer lugar, la deixis espa-

cial, se nota que las participantes organizan su relato en torno a la oposición constante entre «aquí», el lugar de residencia actual, y «allá», el lugar de origen. Por consiguiente, «aquí» se configura como el espacio de la vida cotidiana, del trabajo y de las rutinas presentes, mientras que «allá» encarna un lugar físicamente distante, pero emocionalmente cercano. Esta dicotomía pone de manifiesto que la migración no implica una ruptura total con el lugar de origen, sino más bien la coexistencia de múltiples referencias territoriales que influyen en la construcción identitaria del sujeto, encajando esto con el concepto del transnacionalismo.

La dimensión temporal también se articula en dos dimensiones, lo que refuerza esta experiencia de simultaneidad transnacional. En concreto, las entrevistadas demuestran que siguen habitando y viviendo también dos marcos temporales de forma paralela. Es un ejemplo de esto la práctica de El_010 de mantener en el teléfono el horario tanto de Italia como de Perú. Este gesto, aparentemente práctico, adquiere cierto valor simbólico, ya que evidencia la necesidad de permanecer conectados con los ritmos de vida de quienes siguen viviendo en el país de origen. De este modo, se desarrolla una forma de sincronización temporal transnacional que les permite gestionar relaciones familiares, afectivas y sociales, a pesar de la distancia, y estando presentes, en un plano abstracto, en los dos tiempos y en los dos lugares.

Finalmente, con respecto a los procesos de interferencia y transformación de las prácticas lingüísticas, se ha detectado en las entrevistas numerosos fenómenos de contacto lingüístico que evidencian procesos de hibridación identitaria. En primer lugar, destacan numerosos préstamos léxicos del italiano, empleados de manera fluida en el acto de habla en español. Estos suelen pertenecer a diversos ámbitos de la vida, como por ejemplo:

- Contexto académico y burocrático: *laurea, triennale, magistrale, CFU, tessera, retta, immatricularme*.
- Vida cotidiana: *le medie, tovaglia, fermata, treno*.
- Marcadores discursivos: *ecco, però, ciao*.

También se detectan ejemplos de calcos sintácticos y semánticos en el habla de las entrevistadas, causados tanto por la interferencia del italiano en español («hacerme la tessera» por *farmi la tessera*; «creo que sea justo», donde

aparece un uso del subjuntivo en oraciones sustantivas típicamente italiano) y viceversa (*vado a perdere* de «voy a perder»; *pelo bianco*, donde aparece un uso semántico de «pelo» por *capelli*).

El último caso que es preciso citar es el de los hibridismos, o palabras en «itañol», causados por la combinación de elementos lingüísticos de los dos idiomas en una forma única. Por ejemplo, aparecen palabras mixtas como *pie-nato*, donde la palabra italiana (*pieno*) se combina con la desinencia española del participio pasado (-ado).

Por lo tanto, los resultados evidencian la existencia de prácticas lingüísticas, discursivas, culturales e identitarias que se convierten en un espejo de la identidad múltiple y de las prácticas transnacionales que caracterizan las encuestadas. Sus repertorios, sus historias y sus identidades se concretan en una entidad dinámica, fluida y en constante evolución que refleja la existencia en dos tiempos, dos lugares, dos culturas de estas personas, que negocian a diario sus prácticas lingüísticas y culturales.

CONCLUSIONES

La presente contribución ha buscado proporcionar una breve visión sobre la percepción de la diversidad y la reconstrucción identitaria en estudiantes con trasfondo migratorio en el contexto universitario italiano. Los resultados, como se ha mencionado, se insertan en la línea de investigación del proyecto CorEsBo, que busca mapear las narraciones de vida y las prácticas lingüísticas de los hispanos en la ciudad, siguiendo las huellas planteadas por estudios anteriores en otras localidades como Milán, Pavía, Turín y Génova. Considerado el tamaño de la comunidad hispanófona en Italia, confirmado por los datos ISTAT (2025), resulta imprescindible desarrollar estudios de este corte, que pueden documentar las biografías, así como los comportamientos identitarios y lingüísticos del grupo y proporcionan, en consecuencia, herramientas valiosas para comprender a estos hablantes y favorecer su implicación en la sociedad de llegada.

El breve marco teórico planteado en el trabajo revela la complejidad del fenómeno migratorio en el siglo XXI, ya que los usuarios siguen manteniendo lazos con el país de origen y actuando en las dos realidades y en los dos tiem-

pos, dando lugar así al fenómeno del transnacionalismo (Glick-Schiller, Basch & Blanch-Szaton, 1992a; 1992b; Calvi, 2019). Para abarcar esta existencia múltiple y las numerosas variables que entran en juego en ese contexto, Vetrovec (2007; 2023; Meissner & Vetrovec, 2016) desarrolla el concepto de superdiversidad, que refleja también la variedad de grupos étnicos que forman parte en los diferentes procesos migratorios.

El marco teórico ha evidenciado, asimismo, que las lenguas se mueven conjuntamente a los usuarios, según el paradigma de *language-in-motion* teorizado por Blommaert (2010), que relaciona directamente los conceptos mencionados anteriormente con los intercambios lingüísticos propios de los contextos de contacto. Además, es importante recordar que los usos y las elecciones lingüísticas de los hablantes se ven influidos por las actitudes y los sistemas ideológicos subyacentes de cada sociedad y se concretan en diversos fenómenos de contacto y en prácticas de *translanguaging* (García & Wei, 2014).

Por tanto, la comprensión de la identidad migrante requiere un cambio en los paradigmas tradicionales. Esta no figura como una categoría fija o inmutable, tampoco dividida en secciones definidas, sino que encarna un proceso dinámico de negociación continua. Las experiencias de movilidad, los encuentros con nuevos marcos culturales y sociales, así como las relaciones que se establecen entre la comunidad migrante y la sociedad de acogida contribuyen a una constante reformulación de la percepción del «yo». Asimismo, las prácticas discursivas desempeñan un papel central en este proceso, ya que el uso de una u otra lengua, o de determinados rasgos o variantes del idioma, también representa un espejo de la identificación de las personas, así como de sus percepciones y creencias.

El trabajo de análisis planteado, que se centra en tres estudiantes de origen hispano inscritas en alguna carrera de la Università di Bologna, adopta un enfoque cualitativo para analizar cómo las encuestadas negocian su identidad y gestionan el concepto de diversidad a través de entrevistas semidirigidas. Para alcanzar el objetivo, el análisis no se limita a la observación de los diálogos considerados, sino que también examina las prácticas lingüísticas de las participantes, considerando elementos como la deixis espacial y temporal o el uso de

términos específicos para determinar cómo estos concurren a la construcción identitaria en contexto migratorio.

Observando los resultados, destaca cierta heterogeneidad de experiencias y percepciones, influida también por la edad y el contexto educativo de llegada. En concreto, la informante que llegó durante la infancia (EI_007) relató mayores episodios de discriminación, así como una mayor consciencia, y consiguiente sufrimiento, de su diversidad con respecto a los compañeros. Como ejemplo, en la entrevista, se cita la división de la familia durante las festividades debido a la distancia geográfica, así como la menor competencia de la madre en italiano, al ser ella hispanoamericana. Sin embargo, también destaca una fuerte esfera emotiva positiva hacia las capacidades bilingües de la hablante, que se identifica en un trámite entre las dos familias, que de otra forma no podrían comunicarse.

En cambio, la informante que migró en edad adulta (EI_006) no relata ningún tipo de discriminación por parte de los italianos, que al contrario aprecian el acento español; al mismo tiempo, muestra un fuerte vínculo identitario hacia la lengua española en su variante argentina, que ocupa en su familia un lugar de honor por importancia, a pesar de ser un ambiente plurilingüe donde también entra en juego el inglés.

Se encuentra en una situación intermedia la entrevistada llegada durante la adolescencia (EI_010), pues conserva un fuerte orgullo por su identidad hispana y por su variedad lingüística; sin embargo, esta también relata ejemplos de discriminación laboral o social, en los que ha tenido que defender la validez de su modelo de habla ante los prejuicios eurocéntricos que otorgan mayor prestigio a la variedad castellana.

A nivel lingüístico, ha sido posible encontrar varios ejemplos de cómo la lengua refleja y participa en el proceso de reconstrucción identitaria obrado por las encuestadas. En concreto, se ha detectado en las tres participantes la presencia de fenómenos de interferencia y de *translanguaging*, al alternar todas el uso de elementos de los dos idiomas en un repertorio lingüístico unificado, dejando así testimonio de una identidad compleja que oscila entre los diversos contextos culturales que forman su trasfondo personal. Asimismo, el uso de elementos deícticos, como la alternancia entre «aquí» y «allá» o el

mantenimiento del doble reloj, con el horario del país de origen y el del país de acogida, denota la existencia simultánea de las participantes en los dos espacios, siendo esto un perfecto ejemplo del concepto de transnacionalismo.

En conclusión, esta contribución, que representa un acercamiento a datos y materiales en fase de anotación para su posterior publicación, subraya que la diversidad y la identidad representan un proceso de negociación activa, ya que las estudiantes adaptan sus modelos lingüísticos y sus hábitos al contexto de acogida sin perder ese vínculo al país de origen y sus costumbres. De cara a investigaciones futuras, es imprescindible profundizar en cómo estos fenómenos aparecen en otros hablantes, también en contextos ajenos al ámbito educativo, y cómo las prácticas lingüísticas influyen en la construcción identitaria y en las percepciones de los migrantes, el otro grupo objeto de estudio, con el objetivo de obtener una visión más abarcadora acerca de un fenómeno tan importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPEL, R., & MUYSKEN, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- ARIOLFO, R. (2017). Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés. *Lingue e linguaggi*, 21, 7-25.
- BLOMMAERT, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalisation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BONOMI, M. (2010). Entre divergencia y acomodación: el caso de los inmigrantes hispanos en Barcelona y Milán. *Lengua y migración/Language and Migration*, 2(2), 49-66.
- BONOMI, M. (2016). Percepción, ideologías lingüísticas y prácticas bilingües en las familias hispanicas en Milán. *Cuadernos AISPI*(8), 35-50.
- BONOMI, M. (2024). Ideologías y prácticas lingüísticas en tiempos de crisis. Una reflexión sociolingüística sobre el mundo hispano desde una perspectiva posthumana. *Boletín Hispánico Helvético*, 41, 1-18.
- BONOMI, M., CALVI, M., & UBERTI-BONA, M. (2024). *Demolingüística del español en Italia. Con un anexo sobre Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano*. Madrid/Heidelberg/Zúrich, Instituto Cervantes/Universidad de Heidelberg/Universidad de Zúrich.

- BRETONES, F. D., & GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, J. M. (2011). Identidad y migración: la formación de nuevas identidades transculturales. En H. M. Cappello, & M. A. Recio Saucedo, *La Identidad Nacional. Sus Fuentes Plurales de Construcción* (págs. 137-164). México, Plaza y Valdés Editores.
- BÜRKI, Y., & PATZELT, C. (2020). Contacto y migración. Desafíos metodológicos en la sociolingüística hispánica actual. *Iberoromania*, 2020(91), 2-10.
- CALVI, M. V. (2010). Interviste a immigrati ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale. En M. V. Calvi, G. Mapelli, & M. Bonomi, *Lingua, identità e immigrazione: Prospettive interdisciplinari* (págs. 53-69). Milano: FrancoAngeli.
- CALVI M. V. (2014). Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani. *Altre Modernità*, 124-139.
- CALVI, M. V. (2015a). Cambio de código y conciencia bilingüe en entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia. *Revista Iberoamericana de Linguística*, 10, 5-31.
- CALVI M. V. (2015b). Etiquetas étnicas e identidad en entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia. En L. Mariottini, *Identità e discorsi: studi offerti a Franca Orletti* (págs. 111-130). Roma: RomaTrE-Press.
- CALVI, M. V. (2016). La alternancia anche / también en el español hablado por inmigrantes hispanoamericanos en Italia. En E. Sainz González, I. Solís García, F. del Barrio de la Rosa, & I. Arroyo Hernández, *Geométrica explosión: estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (págs. 147-160). Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- CALVI, M. V. (2018). Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. ¿Traducción, mediación o translanguaging? *Lingue e Linguaggi*, 25, 145-172.
- CALVI, M. V. (2019). Prácticas transnacionales e integración en el paisaje lingüístico de Milán. *Lengua y migración/Language and Migration*, 11(2), 203-234.
- CALVI, M. V., MAPELLI, G., & BONOMI, M. (2010). *Lingua, identità e immigrazione: Prospettive interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli.
- CARAVEDO, R. (2010). La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico. *Lengua y migración/Language and Migration*, 2(2), 9-25.
- CÁRDENAS TORRES, M. (2010). Comunidades migrantes transnacionales y nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 3(7), 56-65.
- CASELLI, M. (2009). *Vite transnazionali? Peruviani e peruviane a Milano*. Milano, FrancoAngeli.

- CHINI, M. (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano, FrancoAngeli.
- CHINI, M., & ANDORNO, C. M. (2018). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogotti dieci anni dopo*. Milano, FrancoAngeli.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2023). Actitudes del profesorado de ELE/2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio. *Boletín de filología*, 58(1), 275-307.
- CRUZ LERA, E. (2019). Transnacionalismo desde abajo y multiculturalismo desde arriba: perspectivas de ciudadanía para la incorporación migrante en Chicago. *Migraciones internacionales*, 10, 1-26.
- DE FINA, A. (2006). Group identity, narrative and self-representations. En A. De Fina, D. Schrifin, & M. Bamberg, *Discourse and Identity* (págs. 351-375). Cambridge, Cambridge University Press.
- DÍAZ ERAZO, E. (2022). *Mujeres de la diáspora ecuatoriana en Génova. Migración, identidad y memoria*. Hamburg, Fundación EU-LAC.
- DUQUE GRANADOS, G. A., DUQUE GRANADOS, R. A., & ROSERO PLAZA, N. A. (2023). Transnacionalismo en las segundas generaciones de migrantes ecuatorianos en Génova. *Conectividad*, 4(2), 66-81.
- GARCÍA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London, Palgrave Macmillan.
- GLICK SCHILLER, N., BASCH, L., & BLANCH-SZATON, C. (1992a). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences*, 645(1), 1-24.
- GLICK SCHILLER, N., BASCH, L., & BLANC-SZANTON, C. (1992b). Towards a Definition of Transnationalism. Introductory Remarks and Research Questions. En N. Glick Schiller, L. Basch, & C. Blanc-Szanton, *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered [The Annals of the New York Academy of Sciences]* (págs. IX-XIV).
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1999). Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: área metropolitana de Valencia (I y II). *Contextos*(33), 309-360.
- GONZÁLEZ LUNA CORVEVA, A. M., LISI, L., & SAGI-VELA GONZÁLEZ, A. (2016). Lenguas en contacto en un contexto de inmigración: los hispanoamericanos en la universidad italiana. *Cuadernos AISPI*(8), 17-34.

- GUERRA SALAS, L. (2018). El paisaje lingüístico desde la lingüística perceptiva. *Lingue e Linguaggi*, 25, 125-143.
- GUGENBERG, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración/ Language and Migration*, 12(1), 13-37.
- HELLER, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice. En M. Heller, *Bilingualism: A Social Approach* (págs. 1-22). Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT]. (2025). *Popolazione residente per cittadinanza o paese di nascita*. Recuperado de Demo: demografía in cifre: <https://demo.istat.it> [fecha de última consultación: 26 de junio de 2026]
- LEWIS, G., JONES, B., & BAKER, C. (2012). Translanguaging Developing its Conceptualisation and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- MAROUAN, S. (2018). *La construcción de identidades en las producciones lingüísticas de migrantes marroquíes en Madrid [Doctoral dissertation]*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- MEISSNER, F., & VETROVEC, S. (2016). Comparing super-diversity. En F. Meissner, & S. Vetrovec, *Comparing super-diversity* (págs. 1-14). London/New York: Routledge.
- MOUSTAOU SRHIR, A. (2013). Nueva economía y dinámicas de cambio sociolingüístico en el paisaje lingüístico de Madrid: el caso del árabe. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XI, 1(21), 89-108.
- PADILLA, B., & ORTIZ SCAGLIONE, A. (2014). Ciudadanía transnacional latinoamericanos en Portugal. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*(106-107), 39-59.
- PORTES, A. (1997). Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities. *W.P. Smith and R.P. Korczenwicz, Latin America in the World Economy*, Westport, CN: Greenwood Press, 27(1), 151-168.
- PORTES, A., GUARNIZO, L., & LANDOT, P. (2003). *La globalización desde abajo: Transnacionalismo inmigrante y desarrollo*. México, Flacso.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. (2020). Actitudes lingüísticas implícitas y explícitas en la tradición discursiva epistolar de América y España (ss. XVIII y XIX). *Boletín de la Real Academia Española*, 99(320), 835-884.

- ROJAS, D., & AVILÉS, T. (2013). Actitudes hacia dialectos del español usados por inmigrantes en Santiago de Chile. *Boletín de filología*, XLVIII((2)), 97-117.
- RUMBAUT, R. G. (1997). Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, 31(4), 923-960.
- TABOADELA, O., MARIL, M., & LAMELA, C. (2018). La superdiversidad migratoria en el medio rural: Odemira, Alentejo, un estudio de caso. *Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia*, LIII(107), 87-105.
- VETROVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- VETROVEC, S. (2023). *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. London/New York, Routledge.

Propuesta didáctica basada en imágenes para la enseñanza del léxico a sinohablantes de niveles iniciales

Mengying Li

Alumna del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: En la enseñanza del español en China, el aprendizaje del vocabulario siempre ha sido una parte importante. Sin embargo, en muchas aulas todavía predominan métodos tradicionales, centrados en la repetición y la memorización mecánica. Esto puede hacer que los estudiantes no comprendan bien el léxico ni sepan utilizarlo correctamente. Ante esta situación, este trabajo propone una actividad de enseñanza del vocabulario basada en la gamificación, centrada en imágenes y apoyada en recursos visuales, con el objetivo de aumentar la participación de los estudiantes y favorecer la comprensión y el uso del vocabulario. Esta actividad está dirigida principalmente a estudiantes de español de nivel inicial, de entre 12 y 16 años. Se basa en el enfoque comunicativo y utiliza una dinámica de vacío de información para fomentar la interacción entre los estudiantes. El profesor debe preparar imágenes relacionadas con el tema de la clase y dividir cada una en dos partes, repartiéndolas entre los estudiantes. A través de preguntas, descripciones e intercambio de información, los estudiantes deben encontrar la otra mitad que corresponde a su imagen y completarla. Durante el proceso, necesitan utilizar las palabras de la lección para expresarse, comprender y colaborar con sus compañeros, uniendo así el aprendizaje léxico con la práctica de la lengua. La actividad puede adaptarse según el número de estudiantes para facilitar la organización del aula. Se espera que esta actividad pueda mejorar la participación de los estudiantes, aumentar el interés y la motivación por aprender vocabulario, y ayudar a comprender mejor el significado y el uso de las palabras.

Abstract: In the teaching of Spanish in China, vocabulary learning has always been an important part. However, traditional methods still predominate in many classrooms, focused on repetition and mechanical memorization. This can make students fail to understand vocabulary

well or know how to use it correctly. Faced with this situation, this paper proposes a vocabulary teaching activity based on gamification, centered on images and supported by visual resources, with the aim of increasing student participation and promoting the understanding and use of vocabulary. This activity is mainly aimed at beginner-level students of Spanish, between 12 and 16 years old. It is based on the communicative approach and uses an information-gap activity to promote interaction among students. The teacher must prepare images related to the topic of the lesson and divide each one into two parts, distributing them among the students. Through questions, descriptions, and exchange of information, students must find the other half that corresponds to their image and complete it. During the process, they need to use the words from the lesson to express themselves, understand, and collaborate with their classmates, thus linking lexical learning with language practice. The activity can be adapted according to the number of students in order to facilitate classroom organization. It is expected that this activity can improve student participation, increase interest and motivation for learning vocabulary, and help students better understand the meaning and use of words.

Palabras clave: enseñanza del léxico, imágenes, sinohablantes, enfoque comunicativo, ELE.

Curriculum: Mengying Li se graduó en Filología Hispánica en 2022 y cursó el Máster en Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense de Madrid en 2023. Actualmente es doctoranda en la Universidad de Alcalá, dentro del Programa de Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales, con una investigación centrada en la enseñanza lúdica del léxico para estudiantes sinohablantes. En 2023 realizó prácticas docentes en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español, donde dio clases y ofreció apoyo académico a estudiantes chinos. Entre 2023 y 2024 trabajó como profesora de español en educación secundaria en China, impartiendo clases de niveles iniciales e intermedios y participando en el diseño y desarrollo de actividades didácticas. Sus principales intereses son la didáctica del léxico, la gamificación en el aula y la enseñanza del español a estudiantes sinohablantes.

1. INTRODUCCIÓN

Con el creciente intercambio cultural, económico y educativo entre China y los países hispanohablantes, cada vez más estudiantes sinohablantes muestran interés por aprender español. En este contexto, el aprendizaje del léxico constituye una parte fundamental del proceso de adquisición de la lengua y, al mismo tiempo, uno de los aspectos que presenta mayores dificultades para los estudiantes, especialmente en los niveles iniciales. Estas dificultades se deben a las grandes diferencias existentes entre el español y el chino, lenguas que pertenecen a familias lingüísticas diferentes, por lo que los estudiantes no pueden aprovechar las similitudes léxicas para inferir el significado de las palabras,

como ocurre entre algunas lenguas romances. Esta situación puede aumentar la carga de memorización del vocabulario para los estudiantes sinohablantes.

Además, en algunos contextos educativos, la enseñanza del léxico sigue basándose principalmente en la repetición de palabras y la memorización de sus significados de forma aislada. Aunque estas estrategias pueden ayudar a recordar las palabras a corto plazo, los estudiantes suelen tener dificultades para comprender realmente el vocabulario y utilizarlo adecuadamente en situaciones comunicativas. Asimismo, las clases suelen centrarse en las explicaciones del profesor mientras los alumnos toman notas, por lo que los estudiantes tienen pocas oportunidades para utilizar la lengua meta e interactuar con sus compañeros dentro del aula.

Por estas razones, el presente trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del vocabulario en estudiantes sinohablantes de niveles iniciales de ELE. La propuesta se fundamenta en dos teorías principales: el enfoque comunicativo, que promueve el uso de la lengua en contextos reales y significativos, y la Teoría de la Codificación Dual, que justifica el uso de imágenes como recurso para facilitar el almacenamiento y la recuperación del léxico. A partir de estas teorías, se ha diseñado una actividad de emparejamiento de imágenes divididas.

El trabajo se estructura en varios apartados. En primer lugar, se presenta el marco teórico, que aborda la importancia del léxico en la adquisición de una lengua extranjera, los principios del enfoque comunicativo y las aportaciones de la Teoría de la Codificación Dual. A continuación, se describe la propuesta didáctica, incluyendo el contexto, los materiales, los objetivos, la descripción detallada de la actividad y su justificación teórica. Finalmente, se presentan los resultados esperados, las limitaciones de la propuesta y las conclusiones, junto con algunas sugerencias para futuras investigaciones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La enseñanza del léxico

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la adquisición del léxico ocupa un lugar fundamental. Como señala Wilkins (1972), sin gramática se puede comunicar muy poco, pero sin vocabulario no se puede comunicar

nada. Es decir, sin un conocimiento léxico suficiente, los estudiantes encuentran dificultades tanto para comprender mensajes como para expresar sus propias ideas. En este sentido, Nation (2001) destaca la importancia del conocimiento léxico para el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas, ya que tanto la comprensión (auditiva y lectora) como la producción (oral y escrita) están estrechamente relacionadas con el dominio del vocabulario. Cuanto mayor sea el vocabulario de los estudiantes, mayores serán sus posibilidades de comprender textos y participar en situaciones comunicativas.

Sin embargo, como señala Richards (1976), conocer una palabra no implica necesariamente saber utilizarla, ya que el conocimiento léxico abarca múltiples dimensiones que van más allá de su significado. Es decir, para conocer realmente una palabra, es necesario comprender su pronunciación, su forma escrita, sus posibles significados, las combinaciones que puede formar con otras palabras y los contextos en los que suele utilizarse. Por ello, el aprendizaje del léxico no debería limitarse a la memorización de significados aislados, sino que también debería favorecer el uso adecuado del vocabulario. En otras palabras, no se trata solo de desarrollar un conocimiento receptivo, es decir, reconocer y comprender palabras durante la lectura o la escucha, sino también un conocimiento productivo, que permita utilizar esas palabras de forma adecuada en la expresión oral y escrita. El objetivo final de la enseñanza del vocabulario no es únicamente que los estudiantes recuerden palabras, sino que sean capaces de emplearlas para comunicarse.

Durante mucho tiempo, la enseñanza del léxico recibió menos atención que otros aspectos de la lengua, especialmente la gramática. Sin embargo, diversos estudios han puesto de manifiesto que el vocabulario constituye uno de los elementos esenciales de la competencia comunicativa. En consecuencia, en la actualidad se da más importancia a la enseñanza del léxico dentro del aula de ELE.

Desde esta perspectiva, se requiere un enfoque pedagógico que integre el uso del vocabulario en contextos comunicativos. Los estudiantes necesitan oportunidades para utilizar las palabras en situaciones significativas y relacionarlas con diferentes contextos de uso. De este modo, el aprendizaje del léxico puede convertirse en un proceso más eficaz.

2.2 El Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo surgió en Europa a mediados de los años 70 como respuesta a las limitaciones de los métodos anteriores. Los métodos tradicionales se centraban en el aprendizaje de reglas gramaticales y en ejercicios mecánicos, mientras que la capacidad de usar la lengua en situaciones reales recibía menos atención. Uno de los principales referentes teóricos de este enfoque fue Hymes (1972), quien introdujo el concepto de competencia comunicativa. Según este autor, aprender una lengua no consiste únicamente en dominar sus reglas gramaticales, sino también en saber aplicarlas adecuadamente según el contexto. Desde esta perspectiva, la lengua se entiende como una herramienta de comunicación, y el objetivo principal de la enseñanza pasa a ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por ello, resulta necesario crear situaciones en las que los estudiantes puedan utilizar la lengua para comunicarse. Para que estas situaciones favorezcan una comunicación eficaz, las tareas comunicativas suelen caracterizarse, según el Centro Virtual Cervantes, por tres principios: el vacío de información, la libertad de expresión y la retroalimentación. En primer lugar, el vacío de información implica que los participantes necesitan intercambiar información para completar una tarea, ya que cada uno dispone de información diferente. Por lo tanto, la comunicación surge de una necesidad real y les permite alcanzar un objetivo común. En segundo lugar, la libertad de expresión permite que los participantes decidan qué decir y cómo expresarse durante la interacción. De esta manera, la actividad se acerca más a una situación real de comunicación, en la que cada participante puede expresarse libremente. Por último, la retroalimentación hace posible que los participantes sepan si su mensaje ha sido comprendido correctamente. Gracias a las respuestas de los demás, pueden modificar su manera de expresarse cuando sea necesario para mejorar la interacción.

Estos principios son especialmente importantes para la enseñanza del vocabulario, ya que responden directamente a las dificultades mencionadas anteriormente. Cuando los estudiantes tienen que intercambiar información, necesitan utilizar el vocabulario que ya conocen para comunicarse. De esta manera, las palabras dejan de aprenderse de forma aislada y se convierten en

una herramienta útil para alcanzar un objetivo concreto. Además, al decidir qué palabras utilizar y cómo expresar sus ideas, pueden usar el vocabulario de forma más flexible en diferentes situaciones. Por último, cuando los demás no comprenden un mensaje, los estudiantes necesitan explicarlo de otra manera, utilizar otras palabras o añadir más información. Este proceso los ayuda a comprender mejor el significado y el uso de las palabras, así como a ampliar su vocabulario. En resumen, desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo, el vocabulario no se aprende únicamente mediante la memorización, sino también a través de su uso en contextos significativos.

2.3 El uso de imágenes en la enseñanza del vocabulario desde la Teoría de la Codificación Dual

El uso de imágenes en la enseñanza del vocabulario no es un recurso nuevo. Ya desde el método directo, las imágenes se utilizaban para presentar el significado de las palabras sin recurrir a la traducción. En la actualidad, continúan siendo un recurso frecuente en las aulas de lenguas extranjeras, especialmente en los niveles iniciales, ya que permiten presentar el vocabulario de una manera más visual y contextualizada. Además, las imágenes pueden ayudar a los estudiantes a establecer asociaciones entre las palabras y sus significados.

La eficacia del uso de imágenes puede explicarse a través de la Teoría de la Codificación Dual propuesta por Allan Paivio a principios de los años 70. Según esta teoría, el cerebro humano procesa la información a través de dos sistemas: uno verbal y otro visual. Cuando ambos sistemas se activan al mismo tiempo, la información se asocia tanto a las palabras como a las imágenes. Gracias a estas asociaciones, resulta más fácil recordar y recuperar la información aprendida. Esto favorece la comprensión y la retención a largo plazo. Más tarde, Clark y Paivio (1991) aplicaron esta teoría al ámbito educativo y destacaron que la combinación de imágenes y lenguaje puede favorecer el aprendizaje.

Para la enseñanza del vocabulario, esta teoría tiene una implicación clara. Cuando se presenta una palabra junto con una imagen que representa su significado, se activan tanto el sistema verbal como el sistema visual. Así se crea una doble codificación de la palabra: se almacena tanto en forma de palabra como en forma de imagen. Sin embargo, no todas las palabras se benefician por igual

del uso de imágenes. Según Clark y Paivio (1991), las palabras concretas, como ‘manzana’, ‘perro’ o ‘coche’, tienen una correspondencia directa con imágenes, por lo que pueden asociarse más fácilmente tanto al sistema verbal como al sistema visual. En cambio, las palabras abstractas, como ‘verdad’, ‘libertad’ o ‘justicia’, son más difíciles de representar mediante imágenes y suelen procesarse principalmente a través del sistema verbal. Gran parte del vocabulario que se introduce en los niveles iniciales corresponde a palabras concretas que pueden representarse fácilmente mediante imágenes. Por tanto, el uso de imágenes resulta especialmente útil para facilitar el aprendizaje de este tipo de palabras en estudiantes de niveles iniciales.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Contexto, destinatarios y materiales

Esta propuesta está diseñada para alumnos sinohablantes de ELE de niveles iniciales. Los participantes tienen entre 12 y 16 años y cursan Educación Secundaria Obligatoria. La actividad se desarrolla en un aula de secundaria. El número de estudiantes puede variar. Si la clase es reducida, la actividad se puede realizar de forma individual; si es numerosa, se puede organizar en pequeños grupos.

En cuanto a los materiales, la actividad utiliza principalmente imágenes impresas, cada una dividida en dos partes. La división de las imágenes puede realizarse tanto vertical como horizontalmente. El profesor debe preparar tantas imágenes como parejas de estudiantes o grupos se vayan a formar y asegurarse de que cada imagen esté relacionada con el tema de vocabulario trabajado previamente en clase. Las imágenes pueden mostrar objetos cotidianos, personas, animales, lugares o escenas sencillas que resulten familiares para los estudiantes. A modo de ejemplo, las Figuras 1 y 2 muestran dos posibles imágenes utilizadas en la actividad, divididas en dos partes.

Además, es recomendable que las imágenes sean de un tamaño adecuado para que ellos puedan observarlas con claridad y manejarlas fácilmente durante la actividad. También se puede utilizar la pizarra para escribir vocabulario, expresiones o estructuras que ayuden a los estudiantes cuando sea necesario. El profesor puede preparar un espacio en la pizarra o en una pared del aula para que los estudiantes peguen las imágenes completas al final de la tarea.



Figura 1. Ejemplo de división horizontal de una imagen



Figura 2. Ejemplo de división vertical de una imagen

3.2 Objetivos

El objetivo general de la propuesta es favorecer el aprendizaje y el uso del vocabulario en estudiantes sinohablantes de niveles iniciales mediante una actividad comunicativa basada en imágenes.

Además, se plantean dos objetivos específicos:

- Utilizar el vocabulario trabajado en clase para describir los elementos que aparecen en las imágenes

- Colaborar mediante preguntas y respuestas para intercambiar información y completar la tarea

3.3 Descripción de la actividad

La actividad se realiza después de haber trabajado el vocabulario en clase y tiene una duración aproximada de entre 10 y 15 minutos. A continuación, se describen las diferentes modalidades de aplicación según el tamaño del grupo.

3.3.1 Modalidad individual (para clases reducidas)

Esta modalidad es adecuada para clases con un máximo de 10 estudiantes. El profesor reparte las mitades de las imágenes entre los estudiantes, de forma que cada uno recibe una de esas mitades. Si el número de estudiantes es impar, el profesor puede participar como un compañero más para formar la pareja que falta.

Primero, cada estudiante observa su parte de la imagen y piensa cómo describirla. Si lo necesita, puede anotar algunas palabras clave en un papel. Después, los estudiantes se levantan y se mueven por el aula para preguntar a sus compañeros. Aunque cada mitad pueda mostrar solo una parte del objeto (por ejemplo, media mesa o silla), los estudiantes pueden describir lo que ven. También pueden describir el lugar que aparece en la imagen. Los estudiantes pueden interactuar de la siguiente manera:

- Estudiante A: Hola. ¿Qué hay en tu imagen?
- Estudiante B: Hay una mesa y una silla. ¿Y en la tuya?
- Estudiante A: En la mía también hay una mesa y una silla.
- Estudiante B: ¿De qué color es la mesa?
- Estudiante A: Es marrón. ¿Y la tuya?
- Estudiante B: También es marrón.
- Estudiante A: Creo que es la misma imagen.
- Estudiante B: Sí, vamos a comprobarlo.

Cuando un estudiante cree haber encontrado a la persona que tiene la otra mitad de su imagen, comprueba si ambas partes encajan. Si es correcto, la pareja se acerca a la pizarra y pega la imagen completa, mostrando así el resultado a toda la clase. Una vez que la pareja ha pegado su imagen completa

en la pizarra, los dos estudiantes vuelven a su sitio y preparan juntos una breve descripción de la imagen para compartirla con la clase al final de la actividad.

Durante toda la actividad, el profesor observa a los estudiantes, ayuda a los que tienen dificultades, controla el ruido y mantiene el orden para que la actividad se desarrolle con normalidad. También se asegura de que los estudiantes usen el vocabulario que han aprendido en clase y no hablen en su lengua materna.

3.3.2 Modalidad en grupos (para clases numerosas)

Esta modalidad es adecuada para clases con más de 10 estudiantes y un máximo de 20. El profesor divide a los estudiantes en grupos de dos o tres personas y entrega a cada grupo una mitad de una imagen. La tarea consiste en encontrar al grupo que tiene la otra mitad de la misma imagen.

Dentro de cada grupo, los estudiantes se turnan para hablar. Cada uno describe la mitad de la imagen de su grupo o hace preguntas sobre la imagen de otros grupos. El profesor anima a todos los miembros del grupo a participar durante la conversación. Los grupos se desplazan por el aula e intercambian información con los demás grupos. Cuando creen haber encontrado el grupo que tiene la otra mitad de la imagen, comprueban si ambas partes encajan. Si es correcto, pegan la imagen completa en la pizarra y la presentan al resto de la clase.

Durante la actividad, el profesor observa a los grupos, resuelve dudas y ayuda cuando es necesario. Las demás funciones del profesor son similares a las de la modalidad individual.

3.4 Evaluación

La evaluación de la actividad se centra en el proceso de participación y en el uso del vocabulario durante la interacción, más que en el producto final. No se trata de una prueba con calificación numérica, sino de una valoración cualitativa que permite observar el progreso de los estudiantes en un contexto comunicativo.

Durante el desarrollo de la actividad, el profesor observa si los estudiantes utilizan el vocabulario trabajado en clase, si participan activamente en las

conversaciones y si consiguen encontrar la otra mitad de la imagen. También se fija en si formulan preguntas adecuadas, si describen su imagen con claridad y si responden a las preguntas de sus compañeros. Además, se valora el grado de colaboración entre los estudiantes, es decir, si se ayudan mutuamente y si respetan los turnos de palabra.

Al final de la actividad, se realiza una presentación en la que todas las parejas o grupos muestran su imagen completa y la describen brevemente ante la clase. Durante esta presentación, el profesor puede repasar el vocabulario trabajado, corregir algunos errores generales y señalar los aspectos que los estudiantes han realizado bien. De esta manera, la evaluación no se entiende como un examen, sino como una parte normal del proceso de aprendizaje. Esto puede ayudar a reducir la ansiedad de los estudiantes y a aumentar su confianza al utilizar el español.

4. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

4.1 Relación con el enfoque comunicativo

La actividad se basa en los tres principios del enfoque comunicativo. En primer lugar, el vacío de información está presente en esta actividad, ya que cada estudiante o grupo dispone de información diferente. Para completar la tarea, los estudiantes necesitan intercambiar información con sus compañeros. Así, los estudiantes necesitan comunicarse para completar la tarea y no solo para repasar el léxico.

En segundo lugar, la actividad fomenta la libertad de expresión. Los estudiantes no siguen un guion fijo, sino que deciden qué palabras usar, cómo formular sus preguntas y de qué manera responder a sus compañeros. Cada estudiante puede expresarse según su nivel y sus estrategias comunicativas. Esto hace que la interacción sea más natural y menos mecánica, ya que no hay respuestas correctas ni modelos únicos que seguir.

Por último, la retroalimentación ocurre de forma natural durante la interacción. Cuando un estudiante hace una pregunta o describe su imagen, las reacciones de su compañero, como una respuesta, un gesto o una expresión de duda, le indican si ha sido comprendido o no. Si el mensaje no se entiende, el estudiante tiene que reformularlo, buscar otras palabras o añadir más infor-

mación. Este proceso de negociación del significado no solo ayuda a completar la tarea, sino que también contribuye al aprendizaje del vocabulario, ya que el estudiante pone en práctica el léxico de manera flexible y reflexiva.

4.2 Relación con la Teoría de la Codificación Dual

Como se ha explicado en el apartado 2.3, la Teoría de la Codificación Dual sostiene que la activación simultánea de los sistemas verbal y visual facilita el almacenamiento y la recuperación de la información. En esta actividad, este principio se aplica de manera directa: los estudiantes observan imágenes mientras usan el vocabulario aprendido para describirlas. De este modo, el sistema visual y el sistema verbal se activan al mismo tiempo. Esta doble codificación ayuda a retener mejor las palabras, ya que no solo se almacenan como formas lingüísticas, sino también como representaciones visuales.

Además, gran parte del vocabulario trabajado en los niveles iniciales es concreto y puede representarse fácilmente mediante imágenes. Por eso, el uso de imágenes en esta actividad resulta especialmente adecuado para estudiantes de niveles iniciales, ya que les permite establecer una conexión más directa entre la palabra y su significado.

4.3 Beneficios para estudiantes sinohablantes

Como se ha mencionado anteriormente, existen grandes diferencias entre el español y el chino. Por esta razón, el aprendizaje del vocabulario puede resultar más difícil para los estudiantes sinohablantes. El uso de imágenes en esta actividad ayuda a reducir esta dificultad. Al observar una imagen, los estudiantes pueden comprender el significado de una palabra sin tener que traducirla al chino. Por ejemplo, al ver la imagen de una manzana, el estudiante asocia directamente la palabra 'manzana' con el objeto, sin necesidad de pensar que 'manzana' es 苹果 en chino. De esta manera, se favorece una asociación más directa entre la palabra y su significado.

Además, la interacción que requiere esta actividad permite que los estudiantes utilicen el vocabulario en un contexto comunicativo. Esto puede aumentar su motivación y participación, ya que la tarea se presenta como una actividad cooperativa y no como un mero ejercicio de memorización. Por último, al trabajar en parejas o en grupos, los estudiantes tienen más oportuni-

des de practicar la expresión oral en un entorno menos exigente. Las imágenes les proporcionan apoyo visual y los ayudan a expresar sus ideas. Esto puede disminuir la inseguridad y facilitar la producción oral en los niveles iniciales.

En conjunto, esta actividad responde a las dificultades específicas de los estudiantes chinos y ofrece un entorno de aprendizaje más adecuado para el desarrollo del vocabulario en los niveles iniciales.

5. RESULTADOS ESPERADOS

En este capítulo se presentan los resultados esperados de la actividad propuesta. A partir de los fundamentos teóricos en los que se basa la actividad, es posible prever algunos efectos positivos tanto en el aprendizaje del vocabulario como en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En primer lugar, se espera que los estudiantes amplíen y consoliden el vocabulario trabajado en clase. Gracias al uso de imágenes y a la interacción con los compañeros, los estudiantes tienen más oportunidades de practicar con las palabras aprendidas y de utilizarlas en diferentes contextos. Como resultado, es probable que recuerden mejor el vocabulario y que puedan utilizarlo con mayor facilidad en futuras situaciones de comunicación.

En segundo lugar, se espera que los estudiantes dependan menos de la traducción a su lengua materna. A medida que relacionen las palabras directamente con las imágenes y con su significado, podrán comprender y utilizar el vocabulario de manera más natural. De esta manera, es posible que la comunicación en español resulte más fluida.

En tercer lugar, se espera que la actividad fomente la interacción oral entre los estudiantes. Gracias a la necesidad de intercambiar información para completar la tarea, los estudiantes tienen más oportunidades de comunicarse y de practicar la expresión oral. Esto puede favorecer una participación más activa en clase y una mayor confianza al utilizar el español.

Además, se espera que la actividad tenga un efecto positivo en la motivación y en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua española. El carácter lúdico y cooperativo de la tarea puede hacer que los estudiantes se sientan más interesados y participen con más entusiasmo.

El uso de imágenes también proporciona apoyo visual a los estudiantes, lo que puede reducir la ansiedad y darles más seguridad a la hora de hablar en español.

En resumen, se espera que la actividad propuesta favorezca el aprendizaje del vocabulario, desarrolle la competencia comunicativa, aumente la confianza de los estudiantes en sí mismos y mejore su motivación hacia el aprendizaje del español. Estos resultados esperados reflejan los principios teóricos en los que se basa la actividad, lo que sugiere que puede ser una herramienta útil para la enseñanza del léxico en el aula de español como lengua extranjera.

6. LIMITACIONES

A pesar de las ventajas que puede ofrecer la propuesta, es necesario reconocer que también presenta algunas limitaciones.

Una de las principales limitaciones de esta actividad es que está diseñada principalmente para el aprendizaje de vocabulario concreto, es decir, palabras que pueden representarse fácilmente mediante imágenes, como objetos, personas o lugares. Sin embargo, no resulta igualmente adecuada para la enseñanza de vocabulario abstracto.

Otra limitación está relacionada con la organización del aula. Para que la actividad funcione correctamente, es necesario que los estudiantes se desplacen por el aula o interactúen con sus compañeros. En algunos contextos educativos, especialmente en clases numerosas o con espacios reducidos, esta movilidad puede resultar difícil de gestionar.

Además, los resultados esperados se basan en fundamentos teóricos y no en un estudio empírico. Aunque la actividad cuenta con una base teórica sólida, todavía sería necesario aplicarla en un contexto real para comprobar su eficacia.

En conclusión, estas limitaciones no invalidan la propuesta, pero sí señalan aspectos que deben tenerse en cuenta al aplicarla en el aula. Reconocer estas limitaciones permite adaptar la actividad a diferentes contextos educativos y mejorar su diseño en futuras aplicaciones.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado una propuesta didáctica para la enseñanza del vocabulario en estudiantes chinos de niveles iniciales de ELE, basada en los principios del enfoque comunicativo y en la Teoría de la Codificación Dual. A lo largo de los apartados anteriores, se han abordado las dificultades específicas que presentan estos estudiantes en el aprendizaje del léxico y se ha diseñado una actividad que busca responder a estas necesidades desde una perspectiva comunicativa y visual.

A partir de la revisión teórica realizada, se ha destacado la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera y se han analizado las aportaciones del enfoque comunicativo y de la Teoría de la Codificación Dual para la enseñanza del léxico. Sobre esta base, se ha diseñado una actividad basada en el uso de imágenes y en la interacción entre los estudiantes, con el objetivo de facilitar el aprendizaje y el uso del vocabulario. La propuesta consiste en una tarea de emparejamiento de imágenes divididas, en la que los estudiantes deben describir, preguntar e intercambiar información para encontrar la otra mitad de su imagen. Además, se han planteado diferentes modalidades de aplicación para adaptarse a distintos tamaños de grupo y contextos educativos.

Los resultados esperados sugieren que esta actividad puede favorecer el aprendizaje del vocabulario, desarrollar la competencia comunicativa, aumentar la confianza de los estudiantes y mejorar su motivación hacia el aprendizaje del español. No obstante, también se han identificado algunas limitaciones relacionadas con el tipo de vocabulario trabajado, la organización del aula y la ausencia de una validación empírica. Para futuras investigaciones, sería recomendable implementar la actividad en un contexto real de ELE y recoger datos que permitan evaluar su eficacia. También sería interesante adaptar la actividad a otros niveles o explorar su aplicación en la enseñanza de otros tipos de vocabulario mediante diferentes recursos visuales.

En conclusión, este trabajo ha pretendido ofrecer una propuesta útil y fundamentada para la enseñanza del vocabulario en estudiantes chinos de niveles iniciales. Aunque no se trata de una solución definitiva, se espera que pueda servir como punto de partida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, J. M., & PAIVIO, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Enfoque comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE*. <https://bit.ly/44p7kM8>
- HYMES, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77–89. <https://doi.org/10.2307/3585941>
- PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart and Winston.
- WILKINS, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold.

Inteligencia Artificial en la educación.

Estudio comparativo de ChatGPT, Gemini y Claude

Estrategias prácticas, marcos legales e implicaciones pedagógicas

Eva LINDEMAN

Alumna del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo analiza cómo la Inteligencia Artificial (IA) puede optimizar el trabajo docente mediante el uso de herramientas como ChatGPT, Gemini y Claude. Estas permiten planificar lecciones, fortalecer la comunicación profesional y crear recursos educativos de manera eficiente. Se destaca la importancia de diseñar *prompts* efectivos—con contexto claro, rol, objetivo y formato—, ya que la calidad de los resultados depende de la información proporcionada. Asimismo, se enfatiza la necesidad de desarrollar una alfabetización docente en IA para un uso ético y responsable de la misma. La IA contribuye significativamente a la diferenciación de la enseñanza, al facilitar la adaptación de contenidos y actividades a las diversas necesidades del alumnado en menos tiempo, favoreciendo una instrucción más inclusiva y personalizada. En este texto también se presentarán recursos complementarios como Google NotebookLM, entre otros, que apoyan la investigación y la organización de la información. Finalmente, indicar que la IA no sustituye al profesorado, sino que transforma la manera de investigar, planificar y enseñar, consolidándose como un aliado estratégico en la educación actual.

Abstract: This presentation examines how Artificial Intelligence (AI) can optimize teachers' workflow through the use of tools such as ChatGPT, Gemini, and Claude. These tools support lesson planning, enhance professional communication, and enable the efficient creation of instructional resources. The presentation highlights the importance of designing effective prompts—clearly defining context, role, goal, and output format—since the quality of AI-generated responses depends on the information provided. It also emphasizes the need for developing AI literacy to ensure ethical and responsible use. AI significantly supports differentiated instruction, allowing teachers to adapt content and activities to diverse student needs in less time, promoting more inclusive and personalized learning. Additionally, resources such as Google NotebookLM will be introduced to support research and information organization. Finally, AI does not replace teachers; rather, it

transforms how educators research, plan, and teach, positioning itself as a strategic ally in modern education.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, IA generativa, docencia, ChatGPT, Claude, Gemini, innovación educativa y digital, tecnología educativa, FERPA, política educativa, Estándares de Aprendizaje.

Currículum: Eva Lindeman es una educadora con una trayectoria multidisciplinaria en ingeniería, enseñanza de lenguas y tecnología educativa. Es Ingeniera Industrial por la Universidad de Lima, título homologado en España, y ha realizado estudios avanzados en educación y enseñanza de lenguas en Estados Unidos y España, incluyendo la University of Virginia, Old Dominion University, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá. Cuenta con más de 20 años de experiencia en el sector educativo, donde ha enseñado en distintos niveles educativos, incluyendo primaria y secundaria, en programas de inmersión Español y de lengua inglesa. Posee licencias de enseñanza en Educación Primaria (K–6) y Español (K–12) en Virginia, y ha desempeñado roles de liderazgo y mentoría. Su experiencia internacional en múltiples países y su participación en proyectos de aula global fortalecen su enfoque intercultural. Ha participado en conferencias como American Association of Teachers of Spanish and Portuguese y American Council on the Teaching of Foreign Languages (2017, 2024). Está comprometida con la educación y la integración de la tecnología en el aula, en particular con el uso de la inteligencia artificial para apoyar la instrucción, la diferenciación y la motivación del alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de la inteligencia artificial generativa en 2022 marcó un hito en la historia de la educación. El lanzamiento público de ChatGPT por parte de OpenAI en noviembre del mismo año, hizo que educadores, administradores y responsables de políticas educativas en todo el mundo se enfrentaran a una tecnología capaz de producir texto fluido y contextualmente relevante, responder preguntas complejas, generar planes de clase, redactar retroalimentación sobre ensayos de los estudiantes y realizar muchas otras tareas de instrucción, a menudo en cuestión de segundos. Desde entonces, Gemini de Google DeepMind y Claude de Anthropic han entrado al mercado educativo, cada uno ofreciendo capacidades, ventajas pedagógicas y perfiles de seguridad distintos.

Para los docentes esta revolución tecnológica representa tanto oportunidades como desafíos significativos. Por un lado, las herramientas IA pueden reducir drásticamente el tiempo dedicado a tareas administrativas y repetitivas como, por ejemplo, calificar cuestionarios, generar rúbricas, redactar comunicados a las familias, crear materiales diferenciados, liberando así a los

educadores para centrarse en lo que mejor saben hacer: construir relaciones, facilitar el pensamiento crítico de orden superior e inspirar a sus estudiantes.

Por otro lado, la adopción incondicional de la IA conlleva riesgos altos, como pueden ser datos alucinados, violaciones de privacidad, dependencia excesiva del estudiante, sesgo algorítmico y la falta de un aprendizaje auténtico.

Este artículo defiende un enfoque equilibrado e informado críticamente hacia la integración de la IA en educación, un enfoque fundamentado en la convicción de que la buena enseñanza sigue siendo la buena enseñanza. El docente sigue siendo el guía investigador. La IA es una herramienta poderosa, el docente es quien la deberá utilizar y validar con sabiduría.

Este artículo está estructurado en varias secciones. Desde este primer apartado hasta la sección 2, en el que se establece el marco teórico. La sección 3 define la terminología clave, las secciones 4 a 9 ofrecen un análisis comparativo y las estrategias de instrucción. La sección 10 revisará el contexto legal, la sección 11 proporciona recomendaciones prácticas y, finalmente, la sección 12 presenta las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO: IA Y PEDAGOGÍA

La inteligencia artificial (IA) es una rama de la informática orientada al desarrollo de sistemas capaces de realizar tareas que tradicionalmente requieren inteligencia humana, como comprender el lenguaje, razonar, resolver problemas o generar contenidos. En los últimos años, los avances en el aprendizaje automático y, especialmente, en el aprendizaje profundo han impulsado modelos de IA cada vez más sofisticados para interactuar con las personas y procesar grandes volúmenes de información. La integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje ha sido teorizada a través de varios marcos influyentes. El marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) de Mishra y Koehler (2006) sostiene que la integración tecnológica efectiva requiere la intersección del conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del contenido. La IA generativa representa una forma novedosa de conocimiento tecnológico que los educadores deben aprender a situar dentro de su experiencia pedagógica y contenido existente.

La guía de la Unesco (2023) sobre IA generativa en Educación e Investigación enmarca la pedagogía en torno a cuatro pilares: el empoderamiento del docente, la agencia del estudiante, la responsabilidad institucional y la equidad integral. Este informe advierte que, sin un diseño intencional, los sistemas de IA pueden reforzar las desigualdades educativas existentes al proporcionar apoyo de mayor calidad a los estudiantes ya aventajados, mientras fallan a quienes cuentan con menores recursos digitales.

Mollick and Mollick (2023) ha propuesto que los sistemas de IA podrían funcionar eficazmente como tutores, estudiantes, colaboradores y contrincantes en entornos educativos, en donde se activan diferentes procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes. Su investigación sugiere que cuando los estudiantes aprenden a interactuar críticamente con la IA como, por ejemplo, cuestionando sus resultados, verificando sus afirmaciones y utilizándola con un pensamiento crítico antes de validar las respuestas generadas, la IA puede potenciar en vez de socavar.

La perspectiva teórica que aparece en este artículo es constructivista, ya que se concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significado; por tanto, la IA debe usarse para apoyar, no para suplantar ese proceso. El rol del docente en un aula enriquecida por la IA se transforma, no disminuye. El docente debe ser un guía crítico y un evaluador de la comprensión auténtica.

3. DEFINICIONES Y TERMINOLOGÍA CLAVE

Cuando hablamos de la inteligencia artificial es importante establecer un vocabulario común. Las siguientes definiciones reflejan el uso actual en el campo de la tecnología, sintetizadas a partir de la UNESCO (2023), el MIT AI Lab e IBM Research:

- **Inteligencia Artificial IA.** La simulación de procesos de inteligencia humana por sistemas informáticos, incluyendo el razonamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas. La IA es el campo amplio que engloba los términos siguientes:
- **Aprendizaje Automático (Machine Learning/ML).** Un subcampo de la IA en el que los sistemas aprenden patrones a partir de los datos sin ser

programados explícitamente para cada tarea específica. La mayoría de las herramientas de IA modernas están construidas sobre fundamentos de aprendizaje automático.

- **Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN/NLP).** La rama de la IA dedicada a permitir que las computadoras comprendan, interpreten y generen lenguaje humano de manera natural y significativa. El PLN es la tecnología central de las herramientas IA conversacionales como ChatGPT, Gemini y Claude.
- **IA Generativa:** una categoría del sistema de IA que genera contenido nuevo, como texto, imágenes, audio, código o vídeo, en donde se aprenden patrones a partir de grandes conjuntos de datos. Las herramientas de IA generativa no recuperan simplemente información existente, sino que también generan y construyen resultados novedosos.
- **Modelo de Lenguaje Grande (LLM).** Un tipo de IA generativa entrenada en corpus masivos de datos textuales. LLMs como GPT4 (open AI), Gemini 2.0 (Google) y Claude Sonnet 4.6 (Anthropic) son los modelos subyacentes que impulsan las herramientas analizadas en este artículo.
- **Sistema Experto.** Una forma anterior de IA diseñada para replicar la forma de decisiones de un experto mediante una base de conocimientos y reglas de inferencia. Aunque este sistema ha sido superado en gran medida por el aprendizaje automático, los sistemas expertos proporcionaron la base importante para la IA moderna en la educación.
- **IA Agentica (Agentic IA).** Una categoría fronteriza de IA capaz de tomar decisiones autónomas, planificar múltiples pasos y ejecutar tareas sin supervisión humana continua. Los sistemas de IA Agentica representan la frontera principal en tecnología digital educativa del futuro.
- **Alucinación (*Hallucination*).** Una limitación crítica de los LLMs actuales en la que el modelo genera información que suena segura, pero es incorrecta. Por eso, los educadores siempre deben revisar críticamente los resultados de la IA antes de validarlos y usarlos en contextos educativos.

4. BREVE HISTORIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La Inteligencia Artificial tiene una historia más larga en educación de lo que se conoce habitualmente. La siguiente cronología sitúa los desarrollos actuales en su contexto histórico:

- **1950 La prueba de Turing.** Turing propuso su famoso juego de imitación como prueba de inteligencia de las máquinas, sentando las bases filosóficas de toda la investigación posterior en IA (Turing, 1950).
- **1956 El nacimiento de la IA como Campo.** En la conferencia de Dartmouth, John McCarthy le dio el nombre de «inteligencia artificial», lanzándola como una disciplina académica formal.
- **Décadas de 1970-1980.** Sistemas expertos en educación: los primeros sistemas de tutoría inteligente como SCHOLAR (Carbonell, 1970) intentaron proporcionar instrucción individualizada mediante arquitecturas de sistemas expertos.
- **1997 IBM Deep Blue.** La computadora jugadora de ajedrez de IBM venció al campeón Garry Kasparov, demostrando que la IA podía superar el rendimiento humano en dominios especializados.
- **2011 IBM Watson.** la victoria de Watson en Jeopardy demostró el potencial del procesamiento del lenguaje natural para responder preguntas abiertas en dominios amplios.
- **2016 DeepMind AlphaGo.** AlphaGo de Google DeepMind venció al campeón mundial de Go Lee Sedo, marcando así un avance decisivo en el aprendizaje por refuerzo.
- **2022 Lanzamiento de ChatGPT.** El lanzamiento público de ChatGPT por parte de OpenAI en noviembre de 2022 alcanzó una adopción sin precedentes, pues llegó a los 100 millones de usuarios en dos meses. Esto alteró fundamentalmente el panorama de la tecnología educativa.
- **2023 Gemini y Claude entran en el mercado.** Google DeepMind lanzó Gemini y Anthropic lanzó Claude, proporcionando a los educadores

potentes alternativas a ChatGPT, cada una con fortalezas pedagógicas distintas.

- **2025-2026 IA Agéntica y Multimodal.** Los sistemas de IA actuales procesan simultáneamente textos, imágenes, audios y vídeos. Las arquitecturas agénticas permiten a la IA planificar y ejecutar tareas complejas de múltiples pasos de manera autónoma.

5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE HERRAMIENTAS DE IA

En esta sección se hará una comparación de las herramientas IA más usadas. Entre las plataformas más utilizadas en el ámbito educativo destacan ChatGPT, Claude y Gemini, tres modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) que ofrecen funciones similares, pero con diferencias en cuanto a razonamiento, tratamiento de documentos, integración con otras aplicaciones y experiencia de uso. Su empleo puede contribuir a optimizar la planificación didáctica, la elaboración de materiales, la evaluación, la investigación educativa y la comunicación con la comunidad escolar.

5.1 Chat GPT (OpenAI)

Desarrollado por OpenAI y lanzado en noviembre de 2022, es una de las herramientas de Inteligencia Artificial generativa más difundida en el ámbito educativo. ChatGPT está construido por una arquitectura *transformer*, entrenada en un corpus de datos de texto y código excepcionalmente amplio.

Destaca por su capacidad para generar textos coherentes, diseñar actividades didácticas, elaborar rúbricas, crear secuencias de aprendizaje, adaptar materiales a diferentes niveles educativos y asistir en la redacción de documentos académicos y administrativos.

Para los educadores, las fortalezas de ChatGPT son su versatilidad, creatividad y accesibilidad. En cuanto a la planificación didáctica y la generación de resultados educativos, ChatGPT destaca por su versatilidad y creatividad, aumenta su capacidad para elaborar unidades didácticas, secuencias de aprendizaje, rúbricas, actividades diferenciadas, personalizadas y materiales adaptados a distintos niveles educativos objetivos de aprendizaje específicos para cada nivel, crea rúbricas de evaluación, bancos de preguntas, traduce comu-

nicados a las familias en múltiples idiomas, genera códigos para actividades STEM y promueve la creatividad mediante la generación de ejemplos, preguntas, casos prácticos y propuestas metodológicas.

Todas las características mencionadas anteriormente convierten a ChatGPT en un recurso especialmente útil para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Asimismo, permite generar múltiples alternativas para una misma actividad, favoreciendo la innovación metodológica y la atención a la diversidad

Los proyectos de ChatGPT permiten a los docentes organizar el trabajo por unidad, mantener el contexto de la unidad a través de conversaciones y adjuntar documentos de referencia permanentes como los estándares de aprendizaje curriculares.

Sin embargo, ChatGPT no carece de limitaciones. Como todos los LLMS, es susceptible de alucinar, es decir, genera una información que es factualmente incorrecta, en particular sobre eventos recientes. También es importante mencionar que la versión gratuita impone límites de uso que pueden restringir el uso profesional, así que los educadores deben estar vigilantes respecto a la privacidad de los datos de los estudiantes, de conformidad con los requisitos de FERPA y COPPA. En la suscripción Plus tiene un precio aproximado de 20 dólares al mes y da acceso a todas las capacidades de la plataforma ChatGPT.

5.2 Claude (Anthropic)

Desarrollado por la empresa de seguridad de IA Anthropic con sede en San Francisco, representa un enfoque filosóficamente distintivo para el diseño de modelos de lenguaje grande. A diferencia de sus competidores, se fundó con una misión principal de investigación en seguridad de IA y esto caracteriza a Claude en todos los niveles. La plataforma de IA Claude la entrenan con una técnica llamada IA constitucional, en la que el modelo es guiado por un conjunto de principios explícitos relacionados con la utilidad, la inocuidad y la honestidad.

Por su parte, Claude sobresale por su capacidad de razonamiento estructurado, el análisis de documentos extensos, de sintetizar información y producir textos con un elevado nivel de coherencia y precisión. Estas características la convierten en una herramienta especialmente útil para la revisión

de artículos científicos, la elaboración de informes, el análisis documental y la redacción académica. Su rendimiento resulta especialmente adecuado en tareas relacionadas con la investigación educativa, la revisión bibliográfica, la síntesis de artículos científicos y la redacción de textos académicos. Además, suele ofrecer respuestas organizadas y argumentadas, lo que facilita el trabajo de docentes e investigadores que requieren un análisis más profundo de la información.

En el contexto educativo, Claude resulta especialmente valioso para docentes e investigadores que necesitan trabajar con grandes volúmenes de información, comparar documentos o mejorar la calidad de sus producciones escritas. Asimismo, destaca por su razonamiento estructurado y por generar respuestas detalladas y bien organizadas. También es importante mencionar que para los educadores que trabajan con poblaciones sensibles, las cuales incluyen niños pequeños, estudiantes con historial de trauma o estudiantes que atraviesan situaciones socioeconómicas difíciles, el énfasis de seguridad de Claude puede convertirla en la herramienta más apropiada. Es menos propensa a tener «alucinaciones» y generar contenido dañino, engañoso o inapropiado comparado con las otras plataformas.

Las limitaciones de Claude incluyen una capacidad de búsqueda web más restringida en su versión básica y menos integraciones nativas con plataformas educativas de terceros. Sin embargo, para tareas que requieren generación de texto puede redactar y realzar una retroalimentación individualizada, elaborar comunicados sensibles a familias o generar contenidos para aulas diversas e inclusivas. Desde mi punto de vista, Claude es fundamentalmente la opción superior y más segura.

5.3 Gemini (Google DeepMind)

Desarrollado por Google DeepMind, representa el modelo de lenguaje grande, característica de Google. Actualmente, Gemini 2.0 dispone de dos modelos de Inteligencia Artificial Pro y Flash.

La ventaja educativa o fortaleza más distintiva de Gemini es que integra las capacidades de la IA generativa con el ecosistema de Google Workspace, lo que facilita su utilización en entornos educativos, donde ya se emplean herra-

mientas como Google Classroom, Google DOCS, Google Drive, Google Slides, Google Forms y Gmail. Todas estas herramientas de Google son muy populares en las escuelas K-12 de Estados Unidos. Esta característica permite al profesorado trabajar de manera fluida con aplicaciones ampliamente utilizadas en los centros educativos, como son las aplicaciones de Google ya mencionadas.

Esta integración favorece la creación, organización y gestión de materiales educativos, así como la colaboración entre docentes y estudiantes, y la gestión eficiente de recursos digitales del entorno educativo.

Además, Gemini permite acceder y procesar información procedente de distintos formatos, lo que facilita el diseño de actividades multidisciplinarias y el trabajo con recursos digitales diversos.

Las capacidades multimodales de Gemini se encuentran entre las más avanzadas de cualquier sistema de IA disponible públicamente. Gemini permite analizar textos, crear imágenes, audios y videos dentro de un único contexto conversacional. Tiene una ventana de contexto, ya que cuenta con un millón de tokens, lo cual es muy superior a los modelos de los competidores y les permite a los docentes cargar y analizar libros de texto completos, guías curriculares o conjunto de literatura de investigación en una sola sesión. La herramienta NotebookLM, analizada en la sección 6 representa la aplicación educativa más convincente de Gemini.

Las limitaciones de Gemini incluyen la necesidad de cuentas de Google Workspace para la integración institucional completa, tiene un rendimiento variable en lenguas distintas del inglés y algunas inconsistencias en tareas de razonamiento multimodal. Para acceder a todas sus funciones, hay que suscribirse y esta suscripción tiene un precio aproximado de 20 dólares mensuales.

5.4 Comparación de las Plataformas IA

Aunque ChatGPT, Claude y Gemini comparten una base tecnológica similar, cada una presenta fortalezas específicas que responden a diferentes necesidades educativas. ChatGPT destaca por su versatilidad y capacidad creativa para generar recursos didácticos; Claude sobresale en el análisis de documentos extensos, seguridad y en la redacción académica; mientras que Gemini

ofrece una integración especialmente eficiente con las aplicaciones de Google ampliamente utilizadas en los centros educativos.

En consecuencia, más que considerar una herramienta superior a otra, resulta más apropiado entenderlas como recursos complementarios. La elección dependerá de los objetivos pedagógicos, características del contexto educativo y las competencias digitales del profesorado. En todos los casos, los contenidos generados deberán ser revisados y validados por el docente para garantizar su calidad, precisión y adecuación al currículo.

La evaluación comparativa de ChatGPT, Claude y Gemini desde una perspectiva educativa implica la identificación de sus respectivas fortalezas, limitaciones y los contextos óptimos para su aplicación. Este análisis permite determinar cuál de estas herramientas resulta más adecuada para alcanzar nuestros objetivos educativos.

Aunque ChatGPT, Claude y Gemini pertenecen a la categoría de modelos de lenguaje de gran tamaño (LLMO) y comparten numerosas funcionalidades, presentan diferencias relevantes que pueden influir en su utilización dentro del ámbito educativo. Ninguna de estas herramientas puede considerarse universalmente superior a las demás, ya que su utilidad depende de los objetivos pedagógicos, las características de las tareas y las necesidades del profesorado.

La tabla que podemos ver más adelante muestra la comparación realizada de cuáles son las funciones, fortalezas y limitaciones de estas tres plataformas ChatGPT, Claude y Gemini.

No obstante, las tres herramientas comparten limitaciones comunes. Ninguna garantiza la veracidad absoluta de la información generada, ya que pueden introducir respuesta incorrectas o repetitivas, incompletas o desactualizadas. Del mismo modo, pueden reproducir sesgos presentes en los datos con los que fueron entrenadas o alimentadas, interpretar de forma inexacta determinadas instrucciones o generar contenidos que requieren una revisión crítica y validación antes de su utilización en el aula.

Otra diferencia relevante se relaciona con la experiencia de uso. Mientras ChatGPT suele destacar por la naturalidad de sus respuestas y la amplitud de aplicaciones educativas, Claude ofrece un elevado nivel de precisión en tareas analíticas y de escritura académica. Gemini, en cambio, proporciona ventajas

significativas para aquellos docentes que desarrollan su actividad dentro del entorno Google y requieren una integración directa con las herramientas habituales de trabajo.

La elección entre ChatGPT, Claude y Gemini no debería plantearse en términos de cuál es la mejor herramienta, sino cuál resulta más adecuada para cada necesidad educativa. En muchos casos, su utilización combinada puede ofrecer mejores resultados que el uso exclusivo de una sola plataforma, aprovechando las fortalezas específicas de cada una.

En definitiva, el valor pedagógico de estas herramientas no depende únicamente de sus capacidades tecnológicas, sino, sobre todo, del criterio profesional con el que el docente las utilice. La capacidad para formular instrucciones, o *prompts*, precisas, evaluar críticamente las respuestas generadas y adaptar los recursos al contexto educativo continuará siendo una competencia esencial del profesorado en la era de la Inteligencia Artificial.

A continuación, se muestra una tabla comparativa entre ChatGPT, Claude y Gemini basada en diferentes criterios de comparación, como planificación didáctica, creación de los materiales, escritura académica, análisis de documentos largos, integración con herramientas educativas, seguridad educativa y creatividad. Las valoraciones con ★ reflejan evaluaciones de utilidad pedagógica sintetizadas.

Criterio	ChatGPT	Claude	Gemini
Planificación didáctica	★★★★★	★★★★	★★★★
Creación de los materiales.	★★★★★	★★★★	★★★★
Escritura académica	★★★★	★★★★★	★★★★
Análisis de documentos largos	★★★★	★★★★★	★★★★
Integración con herramientas educativas (apps)	★★★	★★★	★★★★★ (Google Workspace)
Creatividad	★★★★★	★★★★	★★★★
Facilidad de uso	★★★★★	★★★★	★★★★

Seguridad educativa	★★★	★★★★★	★★★★★
Multimodalidad	★★★★★	★★★★★	★★★★★
Uso recomendado	Diseño didáctico, evaluación y creatividad	Investigación, análisis documental y redacción científica	Gestión de clases y trabajo colaborativo con Google.
Precio accesible	Gratis/ Pago Plus \$20	Gratis/ Pago Pro \$20	Gratis/ Pago Avanzad \$20
Valoración:★★★ = Buena, ★★★★★ = Muy Buena, ★★★★★ = Excelente			

Tabla Comparativa ChatGPT, Claude, Gemini de acuerdo con Atributos
Fuente: Creación propia

5.5 Limitaciones de la IA

Es importante mencionar que el uso de la Inteligencia Artificial para la aplicación docente tiene limitaciones y desafíos que deberán ser analizados desde una perspectiva crítica. El potencial de estas herramientas depende no solo de sus capacidades tecnológicas, sino también del uso responsable, ético y fundamentado que realice el profesorado.

Una de las principales limitaciones de la IA generativa es que puede producir información incorrecta, incompleta o desactualizada. Los modelos de lenguaje generan respuestas basándose en patrones estadísticos aprendidos durante su entrenamiento, pero no verifican automáticamente la exactitud de los contenidos que producen. Como consecuencia, pueden generar datos erróneos, referencias bibliográficas inexistentes o explicaciones imprecisas. Este fenómeno es conocido como «alucinaciones». Por esta razón, el profesorado debe revisar y contrastar siempre la información antes de incorporarla a la planificación didáctica, los materiales educativos o los procesos de evaluación.

Otra limitación la constituyen los sesgos algorítmicos. Los sistemas de Inteligencia Artificial aprenden a partir de grandes volúmenes de información disponibles en internet y otras fuentes de datos. Si dichos datos contienen estereotipos o desigualdades sociales, los modelos pueden reproducir sesgos relacionados con el género, la cultura, la lengua o el contexto socioeconómico. En consecuencia, el docente debe analizar críticamente las respuestas generadas para garantizar que los materiales utilizados en el aula promuevan la inclusión, el respeto por la diversidad y la equidad educativa.

Es importante mencionar que la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial exige especial precaución en el tratamiento de la información personal del alumnado. La introducción de nombres, expedientes académicos, códigos, ID de los estudiantes, informes individualizados o cualquier otro tipo identificable puede vulnerar la normativa vigente en Estados Unidos sobre protección de datos y compromete la privacidad de los estudiantes.

Por esto es por lo que se recomienda evitar la incorporación de información personal en estas plataformas y utilizar siempre versiones o entornos que cumplan con las políticas institucionales y la legislación aplicable en materia de protección de datos.

Un desafío importante consiste en evitar una dependencia tecnológica excesiva de la Inteligencia Artificial. Si el profesorado despliega sistemáticamente tareas de planificación, elaboración de materiales o evaluación, existe el riesgo de reducir el ejercicio del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para diseñar propuestas educativas adaptadas a las necesidades reales del alumnado. La facilidad con la que la Inteligencia Artificial genera respuestas puede favorecer una dependencia excesiva tanto en docentes como en estudiantes. Cuando las propuestas elaboradas por estas herramientas se aceptan sin análisis ni adaptación, disminuye el ejercicio del pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la capacidad para resolver problemas de forma autónoma.

La Inteligencia Artificial debe entenderse como una herramienta de apoyo que complementa el trabajo docente, pero nunca como un sustituto del conocimiento profesional ni del juicio pedagógico.

Otro riesgo es también la brecha digital y la desigualdad de acceso. No todos los centros educativos disponen de las mismas infraestructuras tecnológicas ni todo el profesorado posee un nivel similar de competencia digital. Estas diferencias pueden generar desigualdades en el acceso y aprovechamiento de las herramientas de Inteligencia Artificial, ampliando la brecha digital existente entre instituciones educativas y profesionales.

Asimismo, algunas plataformas ofrecen algunas funcionalidades avanzadas únicamente mediante suscripciones de pago. Lo que puede limitar su utilización en determinados contextos educativos.

La necesidad de formación docente es otro factor limitante. El aprovechamiento pedagógico de la Inteligencia Artificial requiere una formación específica por parte del profesorado. No basta con conocer el funcionamiento básico de estas herramientas, resulta necesario desarrollar competencias relacionadas con la formulación de instrucciones eficaces (*prompt engineering*), la evaluación crítica de las respuestas generadas, la selección de recursos adecuados y la integración de la IA en metodologías activas de enseñanza.

La formación continua permitirá que el profesorado utilice estas tecnologías de manera ética, responsable y alineada con los objetivos educativos.

Las consideraciones éticas es otro factor de riesgo. La incorporación de la Inteligencia Artificial en la educación plantea también cuestiones éticas relacionadas con la transparencia, la autoría de los contenidos, la propiedad intelectual y la responsabilidad sobre las decisiones educativas. El uso de materiales generados mediante IA debe realizarse con criterios de honestidad académica y respeto a los derechos de autor, evitando presentar como propias producciones elaboradas íntegramente por sistemas automatizados.

Además, las decisiones pedagógicas deben seguir siendo responsabilidad del docente, quien mantiene un papel insustituible en la interpretación de las necesidades de los alumnos, la creación de un clima de aprendizaje positivo y el desarrollo de competencias humanas como el pensamiento crítico, la creatividad, la empatía y la colaboración.

Aunque la Inteligencia Artificial ofrece importantes beneficios para optimizar el trabajo docente, su incorporación en la educación exige una utilización crítica, ética y responsable. Solo mediante la combinación del potencial tecnológico con el criterio profesional del profesorado será posible aprovechar sus ventajas sin comprometer la calidad educativa, la equidad y la protección de los derechos del alumnado.

En la actualidad se han presentado muchos problemas reales en la práctica educativa al incorporar la Inteligencia Artificial en los centros educativos. Al generarse nuevas oportunidades para la innovación educativa, también se ha puesto de manifiesto diversos problemas derivados de su utilización cotidiana. Muchos de estos desafíos no responden a limitaciones técnicas de estas herra-

mientas, sino a la forma en que son empleadas por docentes y estudiantes. Es imprescindible analizar estas situaciones para promover una integración responsable y pedagógicamente adecuada de la IA en la educación.

Uno de los problemas más frecuentes es la utilización de respuestas generadas por la IA sin un proceso previo de revisión. Aunque herramientas como ChatGPT, Claude y Gemini producen contenido de gran calidad, ninguna garantiza la exactitud absoluta de la información. En ocasiones, pueden generar definiciones imprecisas, datos desactualizados, errores conceptuales o referencias bibliográficas inexistentes.

Si estos materiales se incorporan directamente a las actividades de aula, pueden transmitir conocimientos incorrectos al alumnado y afectar a la calidad del proceso de enseñanza. Por ello, la verificación de la información sigue siendo una responsabilidad fundamental del profesorado.

Herramientas	Principales funciones	Fortalezas	Limitaciones
ChatGPT	Generación de textos, planificación, evaluación, programación	Muy versátil creativo, excelente redacción	Puede generar información incorrecta
Claude	Escritura académica, análisis de documentos largos, síntesis	Muy preciso en textos extensos, excelente razonamiento	Menor integración con otros servicios
Gemini	Integración con Google Workspace, documento, drive	Excelente para docentes que utilizan Google	Algunas funciones dependen del ecosistema de Google.

Herramientas de Inteligencia Artificial: ChatGPT, Claude, Gemini.
Principales funciones, fortalezas y limitaciones.
Fuente: Creación propia

La creciente disponibilidad de herramientas IA ha modificado la forma en que algunos estudiantes realizan sus tareas escolares. Entre los problemas detectados se encuentran la entrega de trabajos íntegramente generados por Inteligencia Artificial sin elaboración personal, la copia de respuestas sin comprender los contenidos y la disminución del esfuerzo en procesos de investigación, escritura o resolución de problemas.

Esta situación plantea nuevos retos para la evaluación del aprendizaje y hace necesario diseñar actividades que promuevan el análisis, la creatividad, la resolución de problemas auténticos y la reflexión personal.

La tabla de la página anterior muestra la comparación realizada entre las diferentes plataformas de IA como son ChatGPT, Claude y Gemini.

6. NOTEBOOKLM INVESTIGACIÓN CON IA PARA EDUCADORES

NotebookLM es una herramienta IA de investigación y síntesis desarrollada por Google, impulsada por el modelo Gemini y disponible gratuitamente para cualquier persona con una cuenta de Google en [notebookLM.google.com](https://notebooklm.google.com). Esta herramienta está diseñada para asistir en el análisis, organización y comprensión de información basada en documentos proporcionados por el propio usuario. A diferencia de los modelos de lenguaje de propósito general, NotebookLM fundamenta sus respuestas en las fuentes cargadas por el usuario, como artículos científicos, libros, documentos PDF, apuntes, presentaciones o páginas web, reduciendo así el riesgo de generar información no vinculada con la documentación consultada. Este enfoque fundamental reduce drásticamente la alucinación y hace de NotebookLM una herramienta particularmente valiosa para aplicaciones de investigación educativa.

En el ámbito educativo, esta herramienta ofrece múltiples aplicaciones para el trabajo docente. Permite resumir textos extensos, identificar las ideas principales de un documento, explicar conceptos complejos, comparar diferentes fuentes de información y generar preguntas de comprensión o actividades didácticas basadas en los materiales proporcionados. Asimismo, facilita la preparación de clases, la elaboración de materiales de estudio y el diseño de actividades centradas en la lectura crítica y el análisis de documentos.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, NotebookLM constituye un recurso especialmente útil para la revisión bibliográfica. Los docentes e investigadores pueden cargar numerosos artículos científicos y solicitar síntesis comparativas, identificar coincidencias y diferencias entre autores, extraer conceptos clave o elaborar resúmenes temáticos, optimizando considerablemente el tiempo dedicado al análisis documental.

Otra de sus características más destacadas es la posibilidad de mantener conversaciones con la documentación incorporada. El usuario puede formular preguntas específicas sobre el contenido de los documentos y obtener respuestas fundamentadas en las fuentes disponibles; e, incluso, ofrece un proceso de consulta más preciso y transparente que el ofrecido por herramientas IA de propósito general.

No obstante, NotebookLM también presenta algunas limitaciones. La calidad de las respuestas depende directamente de la calidad y actualidad de los documentos proporcionados por el usuario. Además, aunque fundamenta sus respuestas con las fuentes disponibles, sigue siendo necesario que el docente revise críticamente la información generada y contraste las interpretaciones realizadas por la herramienta.

En conjunto, NotebookLM representa un complemento especialmente valioso para docentes e investigadores, ya que combina las capacidades de la IA generativa con un enfoque basado en evidencia documental, su utilización favorece una gestión más eficiente de la información académica y contribuye a fortalecer el rigor en los procesos de planificación, investigación y elaboración de material educativo.

Entre las características más innovadoras de NotebookLM se encuentra su capacidad de Resumen en Audio (Audio Overview), que convierte un conjunto de documentos cargados en un diálogo sintético al estilo podcast entre dos voces de IA, resumiendo las ideas clave, debates y hallazgos de los materiales.

7. ¿CÓMO PUEDE LA IA AYUDAR AL TRABAJO DOCENTE?

Hay que recordar que las herramientas de IA no deben entenderse como una amenaza para los docentes, sino como una oportunidad. Las siguientes categorías representan los principales ámbitos en los que la IA puede reducir significativamente la carga laboral docente y mejorar la instrucción.

- **Automatización de Tareas Administrativas** repetitivas: Generar rúbricas, calificar ejercicios de opción múltiple, crear bancos de preguntas, resumir actas de reuniones, redactar correspondencia rutinaria y forma-

tear documentos curriculares son algunas de las tareas que la IA puede realizar con rapidez y competencia, liberando el tiempo y los recursos cognitivos de los docentes para el trabajo profesional de orden superior.

- **Creación de Materiales Diferenciados:** La IA es excelente para adaptar un mismo contenido a múltiples niveles de lectura, estilos de aprendizaje, contextos lingüísticos o necesidad de accesibilidad. Un docente puede generar tres versiones del mismo texto para lectores en nivel, con dificultades y avanzados en tan solo minutos.
- **Creación de Retroalimentación Formativa:** La IA puede proporcionar retroalimentación detallada y personalizada sobre la escritura de los estudiantes, el razonamiento matemático o los borradores de proyectos a una escala y velocidad que ningún docente individualmente podría igualar. Esta retroalimentación siempre debe ser revisada y personalizada por el docente antes de ser entregada.
- **Investigación y síntesis de Contenidos:** Herramientas como NotebookLM permiten a los docentes sintetizar rápidamente literatura de investigación, documentos curriculares o datos de revisión, apoyando la toma de decisiones instruccionales basadas en evidencias.
- **Análisis de Datos del Aula:** La IA puede ayudar a los docentes a identificar patrones en los datos de evaluación, señalar estudiantes que puedan necesitar apoyo adicional y hacer el seguimiento del progreso hacia los objetivos de aprendizaje en grupos numerosos.
- **Apoyo a la accesibilidad y los idiomas:** Para los docentes en aulas multilingües o aquellos que atienden a estudiantes con discapacidades, la IA proporciona herramientas poderosas para la traducción, la simplificación, la generación de formatos alternativos y el apoyo lingüístico.

De manera crítica, todas estas aplicaciones requieren juicio humano contextual y dirección profesional. El docente sigue siendo el profesional responsable, quien selecciona, adapta, verifica y despliega el contenido generado por la IA al servicio del aprendizaje estudiantil.

8. DISEÑO DE *PROMPTS* EFECTIVAS PARA LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

La calidad del resultado de la IA es directamente proporcional a la calidad del *prompt* o la instrucción de entrada. El diseño de *prompts*, que es el arte y la ciencia de comunicarse eficazmente con los sistemas IA, ha surgido como una alfabetización profesional crítica para los educadores.

Los siguientes principios constituyen un marco práctico para elaborar las *prompts* en el contexto educativo.

- ❖ **Sé específico y detallado:** Incluye nivel, grado, área temática, número de estudiantes, objetivo de aprendizaje, restricciones de tiempo y cualquier contexto relevante. Por ejemplo: «Crea un plan de lección de 30 minutos para primer grado de primaria contenido ciencias para 20 estudiantes con diferentes niveles sobre los animales, incluye una actividad práctica y una actividad de salida...».
- ❖ **Asigna un rol a la IA:** Las personas de IA –instrucciones que definen el rol, la experiencia y el estilo de comunicación de la IA– mejoran significativamente la calidad de los resultados. Ejemplo: «Actúa como un docente de educación especial experimentado especializado en comprensión lectora para niños con dislexia...».
- ❖ **Especifica el formato de salida deseado:** Solicita tablas, listas con viñetas, formatos de párrafo, recuentos de palabras específicas o plantillas estructuradas. Especifica el formato para reducir la necesidad de revisiones posteriores.
- ❖ **Usa ejemplos positivos y negativos:** Muestra a la IA lo que quieres y lo que no quieres. Los ejemplos negativos son tan instructivos como los positivos.
- ❖ **Solicita razonamiento paso a paso:** Añadir la instrucción. Ejemplo: «Piensa paso a paso antes de responder» o «Muestra tu razonamiento». Mejora significativamente la percepción en tareas complejas y permite al docente verificar la lógica de la IA.
- ❖ **Itera y refina:** El uso efectivo de la IA es conversacional. La primera respuesta rara vez es la óptima, las *prompts* de seguimiento son las

que refinan, redirigen o amplían el resultado inicial y suelen producir los mejores resultados.

9. PERSONAS DE IA, GEMS Y PROYECTOS DE CHATGPT

Varias plataformas de IA ofrecen funciones de personalización avanzada que permiten a los educadores crear herramientas de IA especializadas a sus necesidades específicas de instrucción.

9.1 Personas de IA para Tutoría y Debate

Una persona de IA es un conjunto de instrucciones que define el rol, la personalidad, la experiencia y el estilo de comunicación de la IA para una interacción particular. Los educadores pueden crear personas para una amplia gama de propósitos de aprendizaje. Por ejemplo, un tutor de matemáticas paciente y alentador para estudiantes que experimentan ansiedad matemática, un cuestionador socrático que nunca proporciona respuestas directas, sino que siempre responde con una pregunta de sondeo, un contrincante de debate que argumenta la posición opuesta a la del estudiante o un editor de textos que proporciona retroalimentación específica y alineada con los estándares sobre la escritura de los estudiantes.

9.2 Gems Personalizados (Gemini)

La plataforma Gemini de Google ofrece una función llamada Gems, que son configuraciones instruccionales persistentes que se comportan como herramientas IA especializadas para tareas recurrentes. Un docente podría crear un Gem «Aplicador de Rúbricas» que evalúe automáticamente el trabajo de los estudiantes según una rúbrica específica cada vez que se utiliza, o un Gem «Diferenciador» que adapta cualquier texto a tres niveles de lectura. Una vez creados, los Gems eliminan la necesidad de volver a introducir instrucciones complejas para tareas frecuentemente realizadas, mejorando drásticamente la eficiencia del flujo de trabajo.

9.3 Proyectos de ChatGPT

La función de proyectos de ChatGPT (open IA) es permitir a los educadores organizar su trabajo de instrucción en proyectos nombrados –por ejemplo,

unidad de las mariposa, el agua, un taller de escritura de trabajos de investigación, un programa de lectura diferenciada— cada uno con su propio contexto, documentos de referencia adjuntos e historial de conversaciones. Los proyectos hacen posible mantener asistencia de IA coherente y rica en contexto a través de múltiples sesiones y en entornos institucionales, también permite compartir configuraciones de proyectos con colegas.

9.4 Práctica de Recuperación y Aprendizaje profundo

Las herramientas de IA son particularmente adecuadas para apoyar la práctica de recuperación, la cual es una estrategia válida para pedir a los estudiantes que recuerden activamente información de la memoria en lugar de leerla pasivamente. El estudiante cierra el libro y trata de recordar lo aprendido. Los docentes pueden utilizar IA para generar conjuntos de cuestionarios de prácticas espaciadas, preguntas de discusión para seminarios socráticos, estudios de casos que requieren la aplicación de conceptos aprendidos y preguntas de reflexión que invitan al procesamiento metacognitivo.

10. MARCO REAL Y REGULACIONES EN ESTADOS UNIDOS

La integración de la IA en entornos educativos está gobernada por un marco legal estratificado a nivel federal, estatal y local. Los educadores deben comprender este marco para utilizar las herramientas IA de manera legal, ética y en cumplimiento con sus obligaciones profesionales.

- **La legislación Federal:** El uso de la IA está regulado por la legislación federal bajo:
- **FERPA 1974.** La Ley de Derechos Educativos Familiares y Privacidad (Family Educational Rights and Privacy ACT) protege la privacidad de los registros educativos de los estudiantes. La información de identificación personal (PII) de los estudiantes no puede compartirse con nadie ni ser procesada por herramientas de IA de terceros sin acuerdos de procesamiento de datos apropiados o consentimiento de los padres. Los educadores deben asegurarse de que cualquier herramienta de IA utilizada con datos de estudiantes está cubierta por un acuerdo de privacidad de datos firmado entre el proveedor y el distrito escolar.

- **COPPA (1998).** La ley de protección de privacidad de niños en línea (Children's Online Privacy Protection Act) prohíbe la recopilación de datos personales de menores de 13 años sin el consentimiento verificable de los padres. Este requisito afecta directamente al uso de ChatGPT, Claude, Gemini y herramientas similares en entornos de escuela primaria. Muchas plataformas de IA prohíben explícitamente el uso por parte de menores de 13 años en sus términos de Servicio.
- **Orden ejecutiva sobre IA (octubre de 2023).** La orden ejecutiva sobre el Desarrollo y Uso Seguro, Protegido y Confiable en la Inteligencia Artificial estableció directrices federales para la normatividad de la IA en agencias gubernamentales, incluyendo el Departamento de Educación. La orden encomendó al Departamento de Educación el desarrollo de orientaciones sobre el rol de la IA en las escuelas, enfatizando la equidad, la seguridad y la transparencia.
- **Ley de la IA en Educación (Propuesta, 2024).** Esta propuesta legislativa del congreso establecerá estándares nacionales para el uso de la IA en las escuelas K-12, incluyendo requisitos de transparencia algorítmicos, prohibición de vigilancia predictiva de estudiantes y disposiciones de acceso equitativo. A partir de 2026, la legislación sigue avanzando por el Congreso.
- **El Departamento de Educación de Virginia (VDOE) a nivel Federal** ha tomado medidas proactivas para abordar la IA en su sistema educativo. Los estándares de aprendizaje (SOL) de ciencias de la computación (2024) dicen que deben implementarse completamente en el año escolar 2025-2026, y se incorporarán explícitamente competencias de pensamiento computacional y Alfabetización en IA en todos los grados (Virginia Department of Education 2024a). Las directrices de Virginia para la Integración de la IA en la educación (Virginia department of education 2024b) enfatiza el uso responsable y ético de la IA, centrándose en la formación docente, el empoderamiento de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje adaptativo. La orden ejecutiva 30 del Gobernador Youngkin (enero 2024) estableció estándares de política de IA a nivel estatal aplicables a la educación K-12, basándose en el Marco

de Gestión de Riesgos de IA del Instituto Nacional de Estándares de Tecnología (NIST).

- **Escuelas Públicas del Condado de Fairfax (FCPS) Regulaciones del ecosistema Digital.** Es uno de los distritos escolares más grandes de Estados Unidos, donde han desarrollado un marco regulatorio integral para el uso de la IA a través de su Biblioteca del Ecosistema Digital (Digital Ecosystems Library DEL), la cual es una base de datos accesible públicamente a herramientas tecnológicas educativas aprobadas. Bajo este marco, todas las herramientas de IA utilizadas en dispositivos o redes de FCPS deben ser revisadas y aprobadas mediante el proceso descrito en la Regulación FCPS 2008 (Fairfax County Public Schools, 2024c). Esta incluye evaluaciones de instrucción, de privacidad y de seguridad.

El uso de la IA por parte de los estudiantes debe cumplir con el Documento de Derechos y Responsabilidades del Estudiante (SR&R), incluyendo la política de Uso Aceptable en el Apéndice A (Fairfax County Public Schools, 2024a). Se prohíbe a los docentes exigir a los estudiantes el uso de herramientas IA que no hayan sido aprobadas por el DEL. El Ecosistema Digital FCPSOn, gobernado por la regulación 6410 (Fairfax County Public Schools, 2024b) integra Google Workspace como la plataforma de instrucción central, posicionando a Gemini como la herramienta de IA con mayor soporte nativo en las aulas de FCPS. A principios de 2026, FCPS está desarrollando activamente una política integral de IA tras la discusión en la reunión del comité de gobernanza de la Junta Escolar del 17 de marzo de 2026.

11. APLICACIONES PRÁCTICAS EN EL AULA

A continuación, se ofrecen las siguientes aplicaciones prácticas para educadores de todos los niveles que buscan integrar la IA de manera responsable y efectiva.

Planificación de Lecciones y Diseño curricular

- ❖ Usa los proyectos de ChatGPT para organizar la planificación de unidades dando un proyecto dedicado para cada unidad de enseñanza,

cargando documentos de estándares relevantes y manteniendo un registro de conversación de decisiones de planificación.

- ❖ Usa la IA para generar múltiples versiones de planes de clase diferenciados por nivel de preparación, estilo de aprendizaje o contexto lingüístico.
- ❖ Usa Gemini integrado con Google Drive para redactar y revisar mapas curriculares de manera colaborativa con colegas.

Evaluación y Retroalimentación

- ❖ Crea un Gem personalizado o una persona de ChatGPT que aplica una rúbrica específica de manera consistente al trabajo de los estudiantes, luego revisa y personaliza la retroalimentación antes de compartirla con los estudiantes.
- ❖ Usa la IA para generar bancos de preguntas diversas en múltiples niveles de la taxonomía de Bloom para evaluaciones formativas y sumativas.
- ❖ Usa Claude para retroalimentación escrita detallada y empática sobre ensayos o proyectos de los estudiantes, particularmente para temas sensibles.

Investigación y Desarrollo Profesional

- ❖ Usa NotebookLM para sintetizar literatura de investigación sobre los desafíos de planificación que enfrentan los docentes actualmente, cargando artículos relevantes y pidiendo a la herramienta IA que identifique temas clave, desacuerdos e implicaciones para la práctica.
- ❖ Usa la IA para generar materiales de desarrollo profesional, protocolos de discusión y preguntas de reflexión para comunidades de aprendizaje docente.

Uso de IA con estudiantes

- ❖ Presenta el uso de la IA a los estudiantes de manera explícita y pedagógica modelando el uso responsable antes de esperar la aplicación independiente.

- ❖ Enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente los resultados de la IA, comparando las respuestas de la IA con fuentes de libros de texto, verificando las afirmaciones facticias y edificando los sesgos potenciales.
- ❖ Diseña evaluaciones que no puedan complementarse fácilmente con IA, enfatizando la reflexión personal, el contexto local, la aplicación creativa y la voz auténtica del estudiante.

Uso responsable y Ciudadanía Digital

- ❖ Establece una política de uso de IA clara y escrita para el aula que especifique cuándo, cómo y para qué propósitos pueden utilizarse las herramientas IA.
- ❖ Asegurarse de que todas las herramientas IA utilizadas con estudiantes estén aprobadas en la Biblioteca del Ecosistema Digital del distrito escolar y cubierta por acuerdos de privacidad de datos apropiados.
- ❖ Nunca comparta información de identificación personal (PII) de los alumnos con herramientas de IA sin la autorización institucional apropiada.

12. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este artículo se ha presentado un análisis exhaustivo de tres modelos líderes de lenguaje IA, como son ChatGPT, Claude y Gemini, todo esto en el contexto de la educación K-12 con atención específica a las estrategias de educación, los marcos legales y los principios pedagógicos. Como resultado de esto, han surgido varias conclusiones de este análisis.

En primer lugar, la buena enseñanza, básicamente, sigue siendo el fundamento indiscutible de la educación. El sistema de IA más sofisticado no puede reemplazar la capacidad del docente humano, es decir, la competencia para la interrelación, el juicio, la creatividad, la capacidad de respuesta cultural, el pensamiento crítico y la autoridad moral. La IA es una herramienta poderosa, pero el docente es el profesional que la utiliza al servicio de los estudiantes.

En segundo lugar, los educadores deben abordar las herramientas de IA con juicio profesional crítico, utilizándolas para aumentar su experiencia, no para sustituirla. Todo contenido generado por la IA y destinado al uso educa-

tivo debe ser revisado, verificado y, cuando sea necesario, validado por el docente antes de llegar a los estudiantes. La IA puede «alucinar», puede reflejar los sesgos de los datos de entrenamiento, puede perder los matices contextuales que hace que la instrucción sea significativa para estudiantes de todos los niveles y grados, para lo que es necesaria la validación del docente.

En tercer lugar, el panorama legal y regulatorio que rige la IA en la educación está evolucionando rápidamente y exige atención profesional. FERPA y COPPA imponen obligaciones claras a los docentes que usan IA con datos de estudiantes. Las políticas estatales y locales, incluyendo los estándares de aprendizaje de Virginia (SOL) y las regulaciones de la Biblioteca del Ecosistema Digital de FCPS, proporcionan orientación esencial para la integración responsable y ética de la IA.

En cuarto lugar, el potencial de la IA para reducir la carga de trabajo docente y amplificar el impacto de enseñanza es real y sustancial. Los educadores invierten tiempo en desarrollar la alfabetización con *prompts*, explorar las personas de IA e integrar herramientas como NotebookLM en su práctica profesional, de manera que ellos encontrarán que estas tecnologías pueden mejorar significativamente la eficiencia y calidad de su trabajo.

Finalmente, el objetivo de integración de la IA en la educación siempre debe ser el crecimiento de los estudiantes, su desarrollo intelectual, sus capacidades críticas, su bienestar emocional y su preparación para una vida con significado y contribución. La IA está al servicio de ese objetivo y nunca lo suplantará.

Recomendaciones

- ❖ Invertir en desarrollo profesional sostenido y específico al contexto sobre alfabetización en IA para todos los educadores, no solo en sesiones de conocimientos únicas.
- ❖ Desarrollar políticas claras, transparentes y aplicables que rijan el uso de IA por parte de estudiantes y personal, alineados con FERPA, COPPA y las regulaciones estatales.
- ❖ Priorizar la equidad en la interacción de la IA, garantizar que todos los estudiantes independientemente de su contexto socioeconómico o

lingüístico tengan acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje mejoradas por IA.

- ❖ Establecer revisiones regulares de las políticas de IA y las aprobaciones de herramientas, dado el rápido ritmo del desarrollo tecnológico.
- ❖ Poner a los docentes como los principales impulsores de la integración de la IA, apoyando su gestión y juicio profesional en lugar de imponer mandatos verticales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthropic. (2024). Documentación del modelo Claude y Constitutional AI research. <https://anthropic.com/research>
- Common Sense Media. (2024). Guía de alfabetización en IA para educadores y familias. <https://commonsense.org/education/ai>
- Fairfax County Public Schools. (2024a). Biblioteca del ecosistema digital (DEL): Herramientas de IA aprobadas — Derechos y responsabilidades del estudiante, Política de uso aceptable (Apéndice A). FCPS. <https://www.fcps.edu/services/technology/digital-citizenship-guidance-technology-use/digital-privacy-fcps>
- Fairfax County Public Schools. (2024b). Ecosistema digital FCPSOn: Acceso equitativo al aprendizaje, Regulación 6410. FCPS. <https://www.fcps.edu/services/technology/students/technology-programs/fcpson>
- Fairfax County Public Schools. (2024c). Regulación FCPS 3008: Procedimientos de identificación, evaluación y aprobación de productos tecnológicos educativos. FCPS. <https://www.fcps.edu>
- Fairfax County Public Schools. (2024d). Actualizaciones tecnológicas 2024-2025: Herramientas de IA y biblioteca del ecosistema digital. <https://langleys.fcps.edu/announcements/technology-updates-2024-2025-school-year>
- Fairfax County Public Schools, Junta Escolar. (2026, 17 de marzo). Borrador de política de IA: Uso responsable, ético y transparente de la IA en FCPS [Actas del comité de gobernanza]. <https://www.fcps.edu>
- Google DeepMind. (2024). Gemini para educación y documentación de NotebookLM. <https://deepmind.google>; <https://notebooklm.google.com>
- International Society for Technology in Education. (2024). Estándares ISTE para educadores y estudiantes. <https://iste.org/standards>

- MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- MIT Teaching + Learning Lab. (2024). IA generativa para la enseñanza: Oportunidades y riesgos. Massachusetts Institute of Technology. <https://tll.mit.edu>
- MOLLICK, E., & MOLLICK, L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=4391243>
- OpenAI. (2024). ChatGPT para educación: Guía y descripción general de GPT-4o. <https://openai.com/education>
- ROEDIGER, H. L., & BUTLER, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20–26. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>
- SELWYN, N. (2023). *Educators and AI: Promises, perils, and practical approaches*. MIT Press.
- TURING, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- UNESCO. (2023). Orientación sobre la IA generativa en la educación y la investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesco.org/en/digital-education/ai>
- U.S. Congress. (2024). AI in Education Act — Propuesta legislativa K-12. Congress.gov. <https://congress.gov>
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2024). La inteligencia artificial y el futuro de la enseñanza y el aprendizaje. <https://ed.gov>
- Virginia Department of Education. (2024a). Estándares de aprendizaje (Standards of Learning): Estándares de informática — revisión 2024. Commonwealth of Virginia. <https://www.doe.virginia.gov/teaching-learning-assessment/k-12-standards-instruction/standards-of-learning>
- Virginia Department of Education. (2024b). Directrices de Virginia para la integración de la IA en la educación: Uso responsable y ético en escuelas K-12. Junta de Educación, Commonwealth of Virginia. <https://www.doe.virginia.gov/programs-services/school-operations-support-services/technology-in-education>
- Virginia Department of Education. (2024c). Plan integral de la Junta de Educación 2024-2029: Plan educativo de Virginia. Commonwealth of Virginia. <https://www.doe.virginia.gov>

The White House. (2023, 30 de octubre). Executive order on the safe, secure, and trustworthy development and use of artificial intelligence. <https://whitehouse.gov/ai>

Youngkin, G. (2024, 18 de enero). Executive Order 30: Implementing AI standards and guidelines to protect Virginians. Oficina del Gobernador, Commonwealth of Virginia. <https://www.governor.virginia.gov>

La enseñanza de ELE en contextos de diversidad: el uso de la IA como apoyo en el aula

Shiyi LUO

Alumna del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Xingxing XU

Alumna del Programa de Doctorado en Ciencias Políticas
y de la Administración y Relaciones Internacionales.
Universidad Complutense, Madrid

Resumen: La inmigración ha traído a las aulas españolas una gran diversidad de lenguas. Esto supone un reto para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Los participantes de este estudio son estudiantes inmigrantes chinos en edad adolescente que están escolarizados en el sistema educativo de España. Nos centramos en aquellos que tienen un nivel A2 de español. Aunque llevan uno o dos años en el país, suelen tener dificultades para seguir el ritmo normal de las clases y apenas participan. El objetivo lingüístico de esta investigación es favorecer el aprendizaje de la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto mediante materiales adaptados al nivel de los estudiantes. Para alcanzar este objetivo, la investigación utiliza en un aula real la herramienta de inteligencia artificial Gemini. A partir de ella se crean materiales adicionales de prácticas, adaptados a los contenidos docentes. Estos materiales toman como base el manual *Aula 2* y como núcleo gramatical la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Incluyen recursos visuales, cuestionarios interactivos y minijuegos. Hemos utilizado un enfoque cualitativo aplicado. Para saber cómo influyen estos materiales de IA en la motivación, la atención y la participación de los alumnos, nos fijamos en lo que ocurre en el aula y lo analizamos. Los resultados muestran diferentes procesos relacionados con la aplicación en el aula y la respuesta de los estudiantes. Las actividades que genera la IA son variadas y rompen con la rutina de los ejercicios tradicionales. Los alumnos se concentran más, están más motivados, participan más en clase y entienden mejor los dos tiempos verbales, además de aprender a usarlos correctamente. Por tanto, pensamos que, si el profesor supervisa y corrige los materiales, usar herramientas como Gemini como apoyo en el aula de ELE es una manera útil de atender a la diversidad lingüística, de hacer la clase más interactiva y de ayudar a los estudiantes inmigrantes a adaptarse mejor a los estudios.

Abstract: Immigration has brought a great diversity of languages into Spanish classrooms. This poses a challenge for teaching Spanish as a foreign language (ELE). The participants in this

study are adolescent Chinese immigrant students enrolled in the Spanish education system. We focus on those with an A2 level of Spanish. Although they have lived in the country for one or two years, they often struggle to keep up with the normal pace of classes and barely participate. The linguistic objective of this study is to promote the learning of the contrast between the preterite (pretérito indefinido) and the imperfect (pretérito imperfecto) through materials adapted to the students' level. To achieve this objective, the research uses the artificial intelligence tool Gemini in a real classroom. With it, we create additional practice materials adapted to the teaching content. These materials are based on the textbook *Aula 2* and take as their grammatical core the contrast between the preterite (pretérito indefinido) and the imperfect (pretérito imperfecto). They include visual resources, interactive quizzes, and mini-games. We used an applied qualitative approach. To understand how these AI-generated materials influence students' motivation, attention, and participation, we observed what happened in the classroom and analysed it. The results show different processes related to classroom implementation and students' responses. The activities generated by AI are varied and break the routine of traditional exercises. Students concentrate more, are more motivated, participate more in class, and understand the two past tenses better, while also learning to use them correctly. Therefore, we believe that, if the teacher supervises and corrects the materials, using tools like Gemini as a support in the ELE classroom is a useful way to address linguistic diversity, make the class more interactive, and help immigrant students adapt better to their studies.

Palabras clave: Enseñanza del español, ELE, alumnado inmigrante, diversidad lingüística, IA.

Currículum: Shiyi Luo es doctoranda en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales por la Universidad de Alcalá, destacando como investigadora especializada en la enseñanza del español a estudiantes chinos y en el estudio de métodos para mejorar la fluidez lectora mediante la «lectura asistida». En 2024 publicó en la revista científica *Forlingua* el artículo «La “lectura asistida” y el método textual en la enseñanza del español a estudiantes chinos: fundamentos y expectativas». En el ámbito docente, tiene una experiencia sólida en la gestión educativa y en la aplicación de innovadoras técnicas pedagógicas, se centra en la optimización del aprendizaje del español en situaciones multiculturales. Su labor se orienta, sobre todo, a estimular la participación activa y la fluidez del alumno, en concreto al diseño de actividades interactivas que introduzcan dinámicamente la gramática, el vocabulario y la comprensión auditiva. También tiene un Grado en Filología Hispánica en el Chongqing Institute of Foreign Studies y un Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos en la Universidad Europea de Madrid.

Xingxing Xu es estudiante de doctorado en el programa de Doctorado en Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UCM, con un Máster Universitario en Pensamiento Español e Iberoamericano por la UAM y graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Estudio Internacional Hebei. Durante su carrera, realizó una estancia académica en Alcalaingua-UAH como estudiante visitante. Su investigación se centra en la historia de la educación, la cultura política y los estudios de género desde una perspectiva comparativa entre China y España, prestando especial atención a la relación entre educación, procesos de modernización y construcción de identidades

sociales. También se interesa por el uso de la IA en contextos educativos. Desarrolla consistentemente su actividad como profesora de español como lengua extranjera (ELE) en Asia Idiomas (Madrid, España). Ha participado en congresos internacionales vinculados a la educación y a los estudios culturales, y es autora del capítulo «Educational reforms and gender emancipation in 19th century: a comparative study between Spain and China», publicado en *Time, Power and Resistances in Latin America: Narratives, Democracy and Global Reconfigurations* (2026). Habla chino como lengua materna y tiene el título de español DELE C1.

1. INTRODUCCIÓN DEL TEMA

España recibe cada vez más inmigrantes. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), la población con nacionalidad extranjera supera los 6,9 millones de personas, lo que representa el 14,1 % del total. Uno de cada cinco residentes nació fuera del país. Dentro de este panorama, la comunidad china es uno de los grupos no europeos más numerosos, con más de 230 000 personas. (véase Figura 1).

		Censo 2025	Censo 2024	Variación 2024	
				Absoluta	Relativa (%)
TOTAL		49.128.297	48.619.695	508.602	1,05
Sexo	Hombres	24.090.369	23.826.871	263.498	1,11
	Mujeres	25.037.928	24.792.824	245.104	0,99
Edad	Menos de 16 años	6.874.902	6.974.590	-99.688	-1,43
	De 16 a 64 años	32.074.770	31.716.737	358.033	1,13
	Más de 64 años	10.178.625	9.928.368	250.257	2,52
Nacionalidad	Española	42.216.326	42.117.413	98.913	0,23
	Extranjera	6.911.971	6.502.282	409.689	6,30
País de nacimiento	España	39.664.087	39.781.461	-117.374	-0,30
	Extranjero	9.464.210	8.838.234	625.976	7,08

Figura 1. Población residente en España por nacionalidad y edad (2025).
Fuente: INE (2025)

Las escuelas reflejan bien este cambio. Cada vez hay más alumnos con distintas lenguas de origen. Los estudiantes chinos que llegan en la adolescencia al sistema educativo español tienen dos retos: tanto aprender español para seguir las clases como adaptarse a una cultura nueva y a otra forma de estudiar. Muchos no logran mantener el ritmo habitual, sobre todo los que se encuentran en el nivel A2, porque todavía tienen un dominio limitado del idioma (Sanz, 2007; Nieto, 2003).

Las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas lleva tiempo insistiendo en que los materiales deben adecuarse al nivel real de los alum-

	Censo 2025		Censo 2024		Variación 2024	
	Número de personas	% respecto al total de extranjeros	Número de personas	% respecto al total de extranjeros	Absoluta	Relativa (%)
Marruecos	968.999	14,0	920.693	14,2	48.306	5,2
Rumanía	609.270	8,8	620.463	9,5	-11.193	-1,8
Colombia	676.534	9,8	578.477	8,9	98.057	17,0
Italia	345.777	5,0	325.358	5,0	20.419	6,3
Venezuela	377.809	5,5	325.254	5,0	52.555	16,2
Reino Unido	266.462	3,9	272.402	4,2	-5.940	-2,2
China	238.372	3,4	226.718	3,5	11.654	5,1
Perú	260.544	3,8	219.643	3,4	40.901	18,6
Ucrania	202.105	2,9	210.012	3,2	-7.907	-3,8
Honduras	177.929	2,6	171.771	2,6	6.158	3,6
Argentina	148.585	2,1	137.089	2,1	11.496	8,4
Alemania	131.830	1,9	128.049	2,0	3.781	3,0
Ecuador	132.372	1,9	124.750	1,9	7.622	6,1
Francia	127.015	1,8	123.420	1,9	3.595	2,9
Bulgaria	109.604	1,6	112.834	1,7	-3.230	-2,9
Paraguay	122.635	1,8	111.136	1,7	11.499	10,3
Pakistán	116.641	1,7	108.594	1,7	8.047	7,4
Portugal	109.930	1,6	106.843	1,6	3.087	2,9
Rusia	110.665	1,6	106.375	1,6	4.290	4,0
Brasil	105.990	1,5	101.779	1,6	4.211	4,1

Figura 1. Población extranjera por nacionalidad (2025).
Fuente: INE (2025)

nos y que es fundamental ofrecer actividades variadas para que entiendan y participen (Jin & Cortazzi, 2011; Skehan, 1998; VanPatten, 2004). Pero en la práctica, usar solo manuales como *Aula Internacional* no cubre lo que cada estudiante necesita. Muchos necesitan más *input* lingüístico, ejemplos más claros y más oportunidades para interactuar.

Conviene señalar, además, que la enseñanza del español debe atender, en primer lugar, al grado de formalidad de la lengua que se enseña. Moreno Fernández (2017, pp. 36-37) indica que los estudiantes de lenguas extranjeras aspiran a manejar una «lengua normal» y suelen rechazar rasgos excesivamente formales, pues prefieren una comunicación fluida y cotidiana. Por otra parte, también debe tenerse en cuenta la diversidad de las variedades regionales o dialectales del español. Dependiendo del lugar en el que se aprenda español, pueden enseñarse unos rasgos lingüísticos u otros, ya que existe una cierta variación regional. Por otro lado, la corrección y la fluidez se consideran dos parámetros esenciales para valorar la competencia comunicativa, tanto oral como escrita. La corrección hace referencia a la interpretación de mensajes sin errores en las distintas destrezas. No obstante, en la enseñanza actual de ELE, el concepto de error se aplica de manera más flexible y el grado de aceptación de determinados errores es mayor que antes. La fluidez se entiende como la

capacidad de procesar y producir el lenguaje de forma coherente, manteniendo un ritmo próximo al de los hablantes nativos (Instituto Cervantes, s. f.). Por tanto, los estudiantes necesitan numerosos ejercicios para comparar y practicar los dos tiempos verbales, y los profesores deben invertir mucho tiempo en preparar actividades, especialmente las más complejas que combinan el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en una misma oración.

Aquí la inteligencia artificial generativa puede ayudar. Según Rouhiainen (2018, p. 17), la IA puede entenderse como la capacidad de los ordenadores para realizar actividades que requieren inteligencia humana, aprendiendo de los datos y aplicando ese aprendizaje. Tramallino y Zeni (2024, p. 31) señalan que las innovaciones en lingüística computacional han dado lugar a las herramientas de IA generativas, capaces de procesar y generar lenguaje natural sin repetir textos de sus bases de datos. El profesor puede crear materiales más flexibles, adaptados a distintos niveles. En aulas tan diversas, eso resulta muy útil (Navarro-Carrascosa, 2024; Tramallino & Zeni, 2024). La mayoría de los estudios actuales se centran en ChatGPT. Sin embargo, en este estudio se ha utilizado Gemini, porque no solo se basa en la familiaridad del investigador con el manejo de la herramienta, sino que también tiene en cuenta la evolución rápida de la inteligencia artificial generativa. En estos últimos años continuamente han surgido nuevos modelos; de ahí que resulte difícil evaluar de forma absoluta las ventajas e inconvenientes de una herramienta concreta. Además, aún queda por explorar el potencial de aplicación de Gemini en el ámbito de la enseñanza del español.

No obstante, la IA también tiene limitaciones. No es capaz de razonamiento creativo genuino, aunque puede simularlo mediante la recombinación de datos previos. Además, como señala Morales-Chan (2023), el entrenamiento lingüístico de estos modelos se basa predominantemente en el inglés, lo que puede generar ciertas limitaciones en el tratamiento del español. Esta realidad refuerza la necesidad de que el docente supervise y corrija los materiales generados.

Partiendo de esta situación, el presente estudio se sitúa en un aula real. Nos centramos en estudiantes chinos de nivel A2 y analizamos cómo Gemini puede servir de apoyo. La pregunta principal es si los materiales generados por

IA pueden mejorar, al menos en cierta medida, la motivación, la atención y la participación de estos alumnos. Concretamente, se trabaja la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto mediante ejercicios interactivos, apoyos visuales y juegos breves, para que el aprendizaje sea más claro, concreto y manejable.

Este estudio tiene un objetivo principal: analizar el uso de la inteligencia artificial (Gemini) en el aula de ELE con estudiantes chinos inmigrantes de nivel A2, en concreto, para enseñar la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. De este objetivo se derivan dos objetivos específicos: primero, observar, en una situación real de clase, cómo los materiales didácticos creados con Gemini afectan a la motivación de los alumnos; y, segundo, analizar de qué manera esos materiales influyen en la participación activa de los estudiantes, sobre todo cuando aprenden a distinguir el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

El artículo se organiza en cinco partes. Esta introducción presenta el contexto, los objetivos y las cuestiones principales del estudio. El segundo apartado expone el marco teórico y la metodología. El tercero detalla el procedimiento del estudio. El cuarto presenta los resultados. El quinto ofrece las conclusiones y propone líneas de mejora para la enseñanza de ELE en contextos de diversidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición y uso del pretérito indefinido y pretérito imperfecto

Para garantizar la calidad y la comprensibilidad de los ejercicios, hacemos referencias al plan curricular del Instituto Cervantes para este nivel, a la *Gramática y uso del español: Teoría y práctica* y al libro *Aula 2* del uso de pretérito indefinido y pretérito imperfecto del nivel A2, donde se enumeran los valores que se exponen a continuación. El pretérito indefinido tiene como significado básico las acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos perfectivos, por ejemplo: «Fui a su casa» (Instituto Cervantes, 2006). En otras palabras, se utilizan adverbios o expresiones de tiempo como «ayer», «la semana pasada», «el verano pasado», «en 2017»..., para reforzar la comprensión de eventos específicos ya concluidos en el pasado. En cuanto al pretérito imperfecto, esta forma se usa fundamentalmente para «expresar

una situación simultánea a un punto anterior al origen, es decir, presentar la acción en su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final» (Rojo & Veiga, 1999, p. 2884). Su definición es acción pasada con valor durativo, habitual o descriptivo, sin relevancia por su terminación. La regla general prescribe su empleo con marcadores temporales explícitos: «normalmente», «frecuentemente», «cuando era joven», «de pequeño», «en aquella época», «antes». También se usa con marcador temporal implícito, por ejemplo: *El bosque era oscuro y hacía frío*. Los marcadores pueden estar incluidos en unidades temporales que expresan costumbre o descripción en el pasado: «todas las semanas», «cada verano», «en aquel entonces» (Instituto Cervantes, 2006). Además, Rojo y Veiga (1999, pp. 2884-2886) explican que la diferencia fundamental entre el indefinido y el imperfecto es de naturaleza temporal: el indefinido presenta la acción como un todo acabado (anterioridad directa al origen, O-V), mientras que el imperfecto la muestra en su desarrollo interno (simultaneidad a un punto anterior al origen, (O-V)oV).

Basándonos en la información anterior, podemos generar oraciones con adverbios de tiempo como «normalmente», «de pequeño», «cuando era joven», «siempre», para resaltar el carácter imperfectivo. Por ejemplo: *De pequeño jugaba al fútbol y Siempre íbamos a la playa en verano*.

En cuanto al uso de los dos tiempos verbales y su variación geográfica en español, la oposición entre indefinido e imperfecto es muy estable en todas las variedades del español, a diferencia de lo que ocurre con el pretérito perfecto compuesto. En la mayor parte de España y América se distinguen claramente: el indefinido para acciones puntuales concluidas, el imperfecto para descripciones y hábitos. Para estudiantes de nivel A2, resulta más práctico centrarse en la oposición aspectual básica, sin profundizar en variaciones dialectales complejas (Rojo & Veiga, 1999, p. 2886). En el manual *Aula 2* (Corpas et al., 2020, p. 145) la oposición entre pretérito indefinido e imperfecto se plantea en términos discursivos. La sección gramatical del manual distingue claramente ambas formas: el indefinido se asocia a los acontecimientos que constituyen el armazón narrativo –aquellos que introducen un cambio o hacen progresar la acción–, mientras que el imperfecto queda reservado para la descripción del trasfondo: las circunstancias, los estados o las actividades en curso que proporcionan el marco temporal y situacional de los eventos principales. Esta dis-

tinción, formulada en función del papel que cada tiempo desempeña dentro del relato, ofrece al estudiante una clave para interpretar su funcionamiento más allá de la morfología. Ciertamente, los ejemplos mediante frases sueltas resultan útiles en las fases iniciales de aprendizaje para familiarizarse con los valores prototípicos de cada forma verbal. Pero el contraste entre ambas, en su complejidad real, se comprende mejor cuando se aborda a través de fragmentos textuales más extensos, donde el alumno puede observar cómo la alternancia temporal responde a la organización del discurso y no únicamente a la presencia de marcadores explícitos.

Los usos del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto provocan confusión, ya que ambos se refieren al pasado. Tienen puntos semejantes: ambos indican anterioridad respecto del momento del habla y ambos pueden referirse a acciones ya terminadas. En cambio, existen diferencias fundamentales: el pretérito indefinido indica «la mera anterioridad respecto del momento del habla, del cual se separa, constituyendo un ámbito propio en el pasado, distinto de la actualidad del hablante». En cuanto al pretérito imperfecto, es de destacar que «la acción se presenta en su desarrollo interno, sin límites externos, perteneciendo al ámbito descriptivo del pasado» (Rojo & Veiga, 1999, p. 2885). Por ejemplo, *Ayer fui al cine* (pretérito indefinido) presenta la acción como un evento puntual y concluido en el pasado, mientras que en *Cuando era pequeño, iba al cine todos los domingos* (pretérito imperfecto) se describe una acción habitual en su desarrollo interno, sin especificar su final.

En cuanto al criterio de diseño de las actividades, se establecieron las siguientes directrices, que se corresponden directamente con las tres actividades implementadas en el aula (descritas en el apartado 4.2):

- Primera, el uso de marcadores temporales claros como clave para la elección del tiempo verbal («ayer», «la semana pasada», «el año pasado» para el pretérito indefinido; «normalmente», «de pequeño», «cuando era joven» para el pretérito imperfecto).
- Segunda, la progresión de la práctica desde ejercicios cerrados (cuestionario interactivo de opción múltiple) hasta juegos más abiertos (minijuego de competición con retroalimentación visual inmediata) y, finalmente, una actividad narrativa (aventura de texto) que exige dis-

tinguir ambos tiempos, indefinido e imperfecto, en un contexto discursivo.

- Tercera, la retroalimentación instantánea y visual (explicaciones gramaticales en el cuestionario, cambio de color rojo/verde en la competición, y códigos de colores en la aventura de texto) para facilitar la autoevaluación y reducir la ansiedad.
- Cuarta, la adaptación al nivel A2: se emplean verbos comunes, oraciones cortas y vocabulario básico, evitando estructuras subordinadas complejas que puedan dificultar la comprensión.

2.2. Método de enfoque cualitativo

La investigación sigue una metodología cualitativa de tipo aplicado. Se apoya en un paradigma interpretativo que da prioridad al análisis de los fenómenos didácticos en entornos reales, donde se enseña y se aprende una lengua extranjera. Más concretamente, el estudio busca comprobar si una herramienta de inteligencia artificial generativa (Gemini) sirve para elaborar y adaptar actividades gramaticales. Esas actividades se centran en los tiempos verbales pretérito indefinido y pretérito imperfecto, y van dirigidas a estudiantes de ELE de nivel A2. Los participantes en el estudio son adolescentes de nacionalidad china que viven en España desde hace uno o dos años. Su nivel de español es A2, según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Las clases se imparten de forma virtual a través de la plataforma Zoom. Se utiliza el manual *Aula 2*.

La estrategia metodológica consta de tres fases. En la primera fase, se diseñan las actividades con ayuda de Gemini. En la segunda fase, la profesora revisa y valida los materiales. Y, finalmente, en la tercera, se ponen en práctica en el aula virtual y se observa lo que ocurre. Para sustentar este enfoque lúdico, nos apoyamos en la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982, pp. 30-32). Según esta hipótesis, el aprendizaje de una segunda lengua se ve facilitado cuando el alumno se encuentra en un entorno de baja ansiedad, alta motivación y confianza en sí mismo. En estas condiciones, el filtro afectivo es débil y permite que el *input* comprensible llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje. Por el contrario, la ansiedad elevada y la actitud defensiva for-

talecen el filtro, bloqueando la adquisición incluso cuando el *input* es comprensible.

Las tres actividades generadas por IA en este estudio –cuestionario interactivo, minijuego de competición y aventura de texto– se diseñaron precisamente para crear un ambiente distendido, similar al del juego, que mantenga a los alumnos «fuera de la defensiva» (Stevick, 1976, citado en Krashen, 1982, p. 31). Así, se pretende que los alumnos aprendan en un entorno lúdico mientras practican la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, reduciendo la presión asociada a los ejercicios gramaticales tradicionales.

3. PROCEDIMIENTO

3.1 Contextualización y Cronograma

En cuanto a la organización de los contenidos en el aula, en base a la inteligencia artificial, introducimos juegos diseñados por IA. A lo largo del este estudio no ha cambiado el modelo didáctico convencional y tradicional. Seguimos centrándonos en la enseñanza gramatical tradicional, es decir, enseñanza convencional, haciendo hincapié en los usos fundamentales y las diferencias entre el «pretérito indefinido» y el «pretérito imperfecto». Los juegos interactivos generados por IA se han convertido en una herramienta didáctica complementaria, y suelen realizarse entre 10 y 15 minutos antes de que finalice la clase. El diseño tiene dos objetivos principales: en primer lugar, ayudar a los alumnos a asimilar y consolidar las reglas gramaticales aprendidas durante la clase, de modo que lo manejen realmente y eleven su propia competencia lingüística; en segundo lugar, romper con el ambiente relativamente aburrido y pesado que suele caracterizar el proceso del aprendizaje tradicional de la gramática. A través de este enfoque lúdico, queremos ayudar a los alumnos a aliviar la fatiga que provoca la concentración intensiva, asegurándonos de que mantengan un estado de ánimo relajado y positivo para terminar la clase. De esta manera, queremos aumentar su interés a largo plazo por las clases de español. Además, se logra un equilibrio entre la eficacia didáctica y el dinamismo en el aula.

3.2 Diseño de Actividades Basadas en IA

En la parte dedicada a la práctica concreta en el aula, hemos diseñado, siguiendo unas instrucciones, tres minijuegos basados en la inteligencia artifi-

cial (IA). Estos juegos son divertidos e interactivos y pueden aplicarse de forma flexible en el aula. Los tres juegos difieren entre sí en cuanto a su implementación técnica y sus métodos didácticos. A continuación, se ofrece una descripción detallada de cada uno de ellos.

- Primera actividad (cuestionario interactivo): se basa principalmente en las funciones integradas de la plataforma Gemini. El profesor no necesita realizar ninguna programación compleja ni proceso técnico; solo introducir instrucciones específicas (prompts reiterados) para que el sistema genere automáticamente un ejercicio interactivo completo. Este método es eficaz y práctico, se puede beneficiar la implementación de la enseñanza diaria, ya que no requiere dedicar mucho tiempo a la preparación de las clases. Además, permite generar enlaces para compartir con los alumnos, de modo que los estudiantes pueden utilizarlos tanto en clase como en casa, lo que resulta muy práctico.
- La segunda y la tercera (minijuegos de preguntas y minijuegos de aventura de texto): requieren una configuración local mediante el código HTML generado por la IA. El profesor solo tiene que copiar el código y guardarlo como un archivo HTML para que funcione de forma independiente en cualquier navegador. Aunque estos dos juegos requieren una mínima competencia de técnica, su interfaz es más atractiva e interesante desde diversos puntos de vista y ofrecen una gran oportunidad de interacción con los alumnos en el aula.

A continuación, explicaremos detalladamente los principios de diseño de estos tres minijuegos, las indicaciones concretas (prompts reiterados) y los detalles de su aplicación en el aula.

3.2.1 Cuestionario Interactivo

Como primera actividad de la enseñanza, hemos diseñado y puesto en práctica un «cuestionario Interactivo». Esta actividad se basa íntegramente en las funciones nativas de la plataforma Gemini, por lo que, desde el punto de vista técnico, no requiere una configuración de código compleja ni que el profesor tenga que pensar y diseñar el tipo de preguntas. Basta con unas sencillas indicaciones para lograr este resultado. Por lo tanto, al introducir las

instrucciones debemos prestar atención a algunos detalles e incluir los contenidos que queremos evaluar, como el nivel, las palabras clave temporales y la función de los dos tiempos verbales. En particular, las palabras marcadoras de tiempo (Pretérito Indefinido como «ayer», «la semana pasada», «en 2017»; Pretérito Imperfecto como «normalmente», «cuando era joven», «de pequeño», etc.). Los alumnos también deben comprender el uso fundamental de ambos tiempos verbales: el primero expresa una acción concreta y terminada en el pasado, mientras que el segundo describe hábitos, rutinas o contextos en el pasado. El objetivo didáctico principal de esta actividad es ayudar a los alumnos inmigrantes chinos de nivel A2 a identificar y dominar los marcadores temporales. Además, una de las principales dificultades para distinguir entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto radica en la incapacidad de establecer con precisión una asociación automática entre el tiempo verbal y el contexto. Por ello, mediante IA hemos generado 15 preguntas de elección múltiple muy específicas, utilizando pistas temporales claras para reforzar la capacidad de juicio instantáneo de los alumnos. Las instrucciones concretas son las siguientes:

Hola, necesito material para Lengua Española. Los alumnos confunden el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, por lo que necesito que me ayudes a preparar 15 preguntas (nivel A2) de cuestionario interactivo para que practiquen. Deben incluir marcadores temporales claros para el pretérito indefinido: «ayer», «la semana pasada», «el año pasado», «en 2017», etc.; para el pretérito imperfecto: «normalmente», «frecuentemente», «cuando era joven», «de pequeño», «en aquella época», «antes», etc.

Una vez introducida la instrucción anterior, Gemini generará directamente en la interfaz de conversación una serie completa de tarjetas de prueba interactivas que incluyen 15 preguntas. Como se muestra en la Figura 3, el sistema no solo explica en español el objetivo del ejercicio, sino que también incluye un botón azul «Abrir» en la esquina inferior derecha de la tarjeta. Con solo pulsar este botón, el profesor puede acceder fácilmente, con un solo clic, a la interfaz interactiva a pantalla completa diseñada específicamente para los alumnos, donde podrán responder a las preguntas. Además, en la esquina superior derecha (Figura 4) hay un botón para compartir que permite copiar el enlace; a

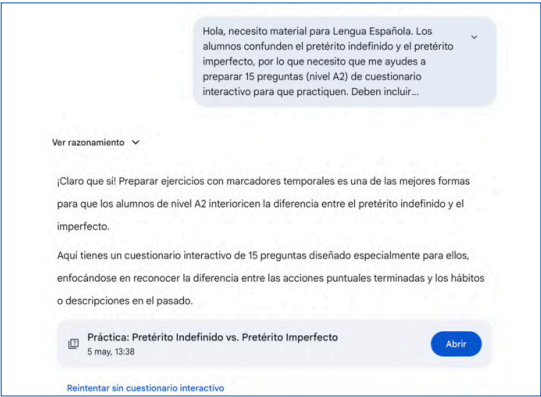


Figura 3. Resultado de la generación de texto en Gemini a partir de un comando específico

través de este enlace, se puede abrir el cuestionario en cualquier navegador. Además, como podemos ver en la imagen, las opciones nos ofrecen cuatro alternativas: la conjugación del pretérito indefinido de «vosotros» y «nosotros», y la conjugación del pretérito imperfecto de «nosotros» y «ellos». En este caso, el alumno debería pensar la correspondencia entre el marcador temporal y el tiempo verbal y también tener en cuenta la persona; por ejemplo, en la imagen (Figura 4) aparece «nosotros», por lo que se evalúa al mismo tiempo el dominio de la conjugación verbal.

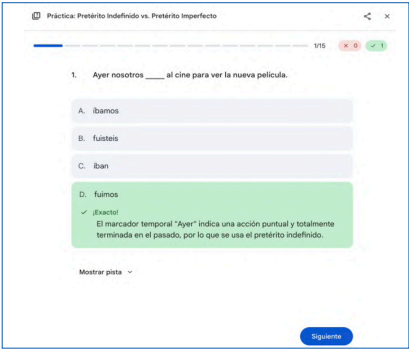


Figura 4. Interfaz del cuestionario: retroalimentación de respuesta correcta

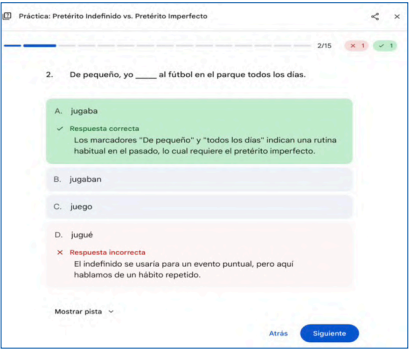


Figura 5. Interfaz del cuestionario: corrección de respuesta incorrecta

Cabe destacar que este «cuestionario Interactivo» ofrece una interacción muy inmediata: cuando los alumnos responden correctamente, aparece el comentario «¡Exacto!» y el sistema proporciona un análisis gramatical detallado, en el que se destaca que «Ayer» hace referencia a una acción puntual y totalmente terminada en el pasado. Esta retroalimentación positiva inmediata permite validar la respuesta del alumno en el primer momento, lo que refuerza su sensación de logro en el aprendizaje del español. Cuando el alumno elige una respuesta incorrecta, el sistema muestra un diseño interactivo muy inclusivo. En ese momento, la opción incorrecta se vuelve de color rosa pálido y muestra una cruz roja, con la indicación «respuesta incorrecta». Pero, al mismo tiempo, el sistema resalta automáticamente la respuesta correcta en verde. Y lo que es más importante, la explicación que aparece cuenta el motivo: señala que «de pequeño» y «todos los días» se refieren a una rutina habitual en el pasado (hábito repetido), y no a un hecho puntual, con un tono objetivo, neutro y carente de connotaciones emocionales. Aunque se equivoquen, no se les criticará. No se minará la confianza de los alumnos.

El profesor que utilice este juego interactivo solo tiene que darle a un botón para cambiar la clase al modo de práctica sin interrupciones. La función de corrección instantánea integrada en el sistema no solo permite la generación automática de materiales didácticos, sino que ofrece a los alumnos una vía de aprendizaje en la que pueden consultar sus respuestas al instante, sin verse afectados por la ansiedad ante el error propia de los ejercicios tradicionales.

En la aplicación práctica en el aula, esta actividad interactiva adopta la modalidad de concurso, es decir, dar la respuesta rápida y conjunta. El profesor comparte su pantalla a través de Zoom para mostrarla y lee las preguntas en voz alta ante toda la clase. Se trata del primer contacto de los alumnos con la interacción mediante IA tras la explicación gramatical tradicional, y el formato de respuesta rápida les permite atreverse a dar sus respuestas en voz alta. De esta manera, permite recuperar rápidamente la atención de los alumnos y dicen con entusiasmo la respuesta que han elegido, mientras que el profesor, basándose en las respuestas de todos, hace clic en la opción correspondiente y utiliza la explicación instantánea que aparece en el sistema para orientarlos. Esta dinámica de respuesta rápida, sin presión y con un alto nivel de participación, no

solo elimina la ansiedad que supone responder de forma individual, sino que también sienta las bases para el segundo juego, de carácter más competitivo.

3.2.2 Minijuego de Competición

Si el primer juego fue un intento sin ningún requisito técnico, en el que bastaba con dominar los fundamentos de las instrucciones de IA para generar preguntas, el segundo juego exige un mayor dominio de las tecnologías de la información por parte del profesorado. Es decir, el segundo juego presenta un mayor nivel de dificultad en cuanto al proceso de creación comparándolo con el primero, pero la página del juego ha sido mejorada tanto en su forma de interacción como en su interfaz visual. En este caso, la presentación del juego ya no utiliza directamente la interfaz de Gemini, sino que aprovecha el código completo generado por Gemini; es decir, el sistema genera un código completo que incluye HTML, CSS (para mejorar la interfaz) y JavaScript (para implementar la lógica interactiva), y lo convierte en un pequeño juego de preguntas y respuestas que se ejecuta de forma independiente en el navegador. Para obtener una interfaz de juego personalizada, el profesor puede introducir en Gemini las siguientes instrucciones avanzadas (véase la Figura 6):



Figura 6. Petición de código a Gemini y código del minijuego en HTML

los profesores tengan conocimientos de programación; basta con que dominen las operaciones básicas informáticas para llevar a cabo los siguientes sencillos pasos de configuración técnica (Figura 7):

- En primer lugar, copiamos el código: haz clic en el botón «copiar» situado en la esquina superior derecha del bloque de código para copiar íntegramente el código fuente generado por Gemini.
- En segundo lugar, abre el editor de texto sin formato del sistema (como TextEdit en macOS o el Bloc de notas en Windows) y, en el menú «Formato», selecciona «convertir a texto sin formato». Este paso es fundamental, ya que garantiza que el código no contenga ningún formato de texto enriquecido oculto.

En tercer lugar, nombramos al archivo *Minijuego.html*. Con esto, ya tenemos listo el minijuego web local, que se puede ejecutar directamente con un doble clic. Basta con empaquetar y enviar el archivo completo para poder abrirlo en cualquier ordenador.

En la práctica docente, el profesor abre esta página web compartiendo la pantalla a través de Zoom. La interfaz del juego presenta un diseño visual muy cuidado y muy colorido (véase la Figura 8); especialmente los marcadores temporales, que aparece en naranja, tal y como indica la pista: «Fíjate bien en las palabras en naranja para elegir el tiempo correcto». En la primera pregunta, «Ayer (yo) ____ al cine con mis amigos», el marcador temporal «Ayer» guía con éxito a los alumnos hacia la acción puntual y terminada en el pasado. Cuando el alumno selecciona la respuesta correcta, «fui», el botón cambia instantáneamente a un color verde brillante y, debajo, aparece simultáneamente un llamativo mensaje de felicitación también en verde «¡Correcto!», acompañado de un emoji, lo que hace que los alumnos se sumerjan rápidamente en el juego, en lugar de con mensajes aburridos para decir si la respuesta es correcta o incorrecta. A continuación, se desbloquea el botón negro «Siguiente» y se guía a toda la clase hacia la siguiente fase. Cabe destacar que solo tenemos dos opciones: el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto; por lo tanto, lo fundamental es establecer la correspondencia entre los marcadores temporales y los tiempos verbales, así como entre la conjugación de los verbos y los tiempos verbales. Por lo tanto, una vez que los alumnos se hayan familiarizado

con este uso y lo hayan consolidado, podrán seleccionar rápidamente la respuesta correcta sin necesidad de pensar demasiado. Si el alumno responde incorrectamente (véase la Figura 9).



Figura 8. Interfaz del juego: marcador resaltado y respuesta correcta



Figura 9. Interfaz del juego: visual (rojo/verde) ante respuesta incorrecta

En la segunda pregunta, «Cuando era joven, (yo) ____ al fútbol todos los días», si el alumno comete un error, el sistema muestra un mecanismo intuitivo de corrección por contraste. Si el alumno escoge la opción incorrecta «jugué», el botón se vuelve inmediatamente de un rojo llamativo a modo de advertencia. Al mismo tiempo, el sistema resalta automáticamente la opción correcta, «jugaba», en verde. Con el contraste entre los dos botones, uno rojo y otro verde, aparece en el centro de la pantalla una suave indicación en rojo que dice «¡Incorrecto!», acompañada de un emoji de vergüenza. Este diseño interactivo con contraste de dos colores permite a toda la clase captar visualmente al instante la diferencia de tiempo verbal entre lo correcto y lo incorrecto, lo que refuerza de forma sutil el recuerdo de la frase «cuando era joven» y «todos los días», como descripción de una costumbre en el pasado. Sin embargo, en la práctica, la actividad se desarrolla en forma de concurso para toda la clase. El profesor muestra la interfaz del juego compartiendo la pantalla a través de ZOOM, y todos los alumnos participan respondiendo rápidamente o de forma colectiva e instantánea. Por otro lado, este juego no funciona como el primero, en el que, tras seleccionar una respuesta, se ofrece una explicación; por lo tanto, es necesario que el profesor explique las preguntas y comente con los alumnos aquellas en las que se han equivocado.

La idea principal del diseño de este juego para el aula es la asociación automática entre el nivel de oración y el marcador temporal, con el objetivo de reforzar, mediante una retroalimentación visual frecuente e inmediata, la capacidad de los alumnos para evaluar instantáneamente los marcadores temporales y la sintaxis de las oraciones simples (es decir, sin contexto).

3.2.3 Minijuego de Aventura de Texto: Narración y Descripción

Sin embargo, el uso de los tiempos verbales suele depender de un contexto discursivo y narrativo. Con el fin de ayudar a los estudiantes inmigrantes chinos a superar la brecha entre las frases aisladas y el texto narrativo, hemos mejorado el contenido de las actividades didácticas, introduciendo un tercer juego: el *Minijuego de Aventura de Texto*. Este diseño tiene como objetivo guiar a los estudiantes para que comprendan las diferentes funciones de los dos tiempos verbales del pasado en la narración y la descripción en el contexto de una historia completa a través de una interacción argumental con múltiples ramificaciones.

Por lo tanto, introducimos las instrucciones en Gemini. Solicitamos expresamente al sistema que construya un juego de aventura textual similar a *Dungeons & Dragons*. Al mencionar este juego como modelo, permitimos que la IA comprenda con mayor precisión qué tipo de juego necesitamos. Para que el juego sea jugable, exigimos que incluya al menos 4 o 5 rondas, con el fin de evitar

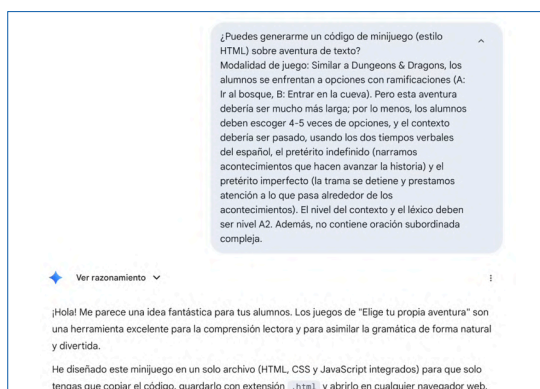


Figura 10. Indicación en Gemini y propuesta metodológica para la aventura de texto narrativo

que resulte demasiado corto y termine nada más empezar. El texto debe ajustarse estrictamente al vocabulario del nivel A2, evitando oraciones complejas que puedan provocar que los alumnos no entiendan las frases largas y, por tanto, afecten a la experiencia sentimental. Lo que resulta más importante de acuerdo con el material didáctico de *Aula2*, es que en la instrucción hemos establecido una clara diferenciación funcional entre los dos tiempos verbales del pasado: pretérito indefinido –se utiliza para acciones que hacen avanzar la historia– y pretérito imperfecto –se utiliza para describir la escena, el entorno y la atmósfera–. Para ver las instrucciones concretas, consulte la Figura 10. Este juego es también un minijuego generado por código, por lo que los profesores también deben dominar la técnica de generación; para más detalles, consulte la Figura 7.

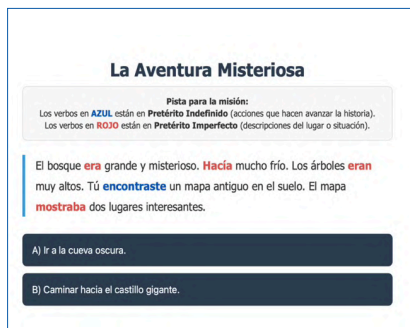


Figura 11. Interfaz del juego: escenario inicial y primera decisión



Figura 12. Interfaz del juego: progresión de la trama

Una vez iniciado el juego, en la parte superior de la pantalla aparece de forma permanente una línea titulada «pista para la misión», que utiliza colores para marcar contenidos importantes: todos los verbos en azul corresponden al pretérito indefinido, mientras que todos los verbos en rojo corresponden al pretérito imperfecto. Al comienzo del juego, como se muestra en la Figura 11, la frase presenta en rojo: «El bosque era grande y misterioso. Hacía mucho frío». A continuación, en azul, se desarrolla la trama: «Tú encontraste un mapa antiguo en el suelo». En la parte inferior de la pantalla aparecen dos botones con las ramificaciones de la trama, por ejemplo: «A. ir a la cueva oscura / B. caminar hacia el castillo gigante», lo que permite a los alumnos tomar sus propias decisiones. Cuando el alumno elige entrar en el castillo gigante, el texto vuelve a

alternar la descripción del entorno en rojo («el castillo era gigante», etc.) con la acción en azul («saltaste el río con mucho esfuerzo», etc.). Esta visualización de las reglas gramaticales permite a los estudiantes chinos, mientras se sumergen en la trama, comprender de forma intuitiva el papel que desempeñan los dos tiempos verbales en la narración.

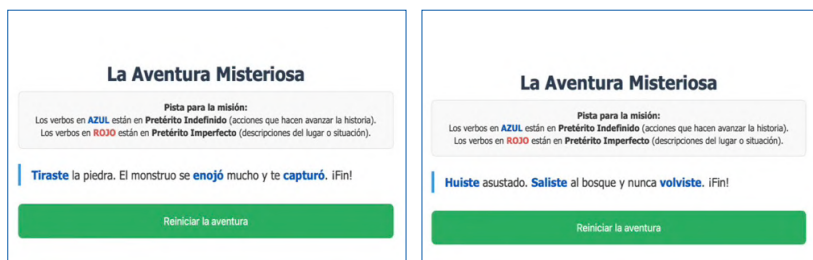


Figura 13. Interfaz del juego: ejemplos de desenlaces ramificados y pantallas de fin de partida

Los alumnos pueden elegir la opción preferida y los lleva a una trama secundaria completamente diferente. Después de varias decisiones, el sistema muestra un final de la aventura. Como se muestra en la Figura 13, las distintas elecciones dan lugar a diferentes desenlaces causales: «El monstruo se enfadó mucho y te capturó. ¡Fin!» o «Huiste asustado. Saliste al bosque y nunca volviste. ¡Fin!»». Cuando el juego llega a «¡Fin!», aparece en la parte inferior un botón verde que dice «Reiniciar la aventura». Este diseño interactivo con múltiples finales no solo aumenta enormemente el interés de la clase, sino que también anima a los alumnos a jugar varias veces por iniciativa propia, lo que les permite comprender de forma sutil la lógica discursiva de los dos tiempos verbales al leer repetidamente las diferentes ramificaciones de la historia.

En cuanto a la aplicación en el aula, elegimos a algunos alumnos de la clase como representantes para que decidan el rumbo de toda la clase. En primer lugar, el profesor invita a entre dos y tres alumnos a actuar. Ellos pueden escoger las opciones (por ejemplo, elegir la rama A o B), determinando así el desarrollo de la trama de la historia. Al mismo tiempo, el profesor desempeña el papel de guía, dirigiendo a toda la clase y ofrece explicaciones y plantea preguntas para evitar que los alumnos pierdan el objetivo principal del juego. Por ejemplo, llama la atención de todos sobre el hecho de que la descripción del entorno

forestal que acaba de aparecer está marcada en rojo, indicando que está en el pretérito imperfecto, mientras que cada acción de aventura realizada por los representantes está marcada en azul, indicando que está en el pretérito indefinido. Este diseño garantiza la fluidez y el interés del desarrollo de la historia.

3.3 Mecanismo de Revisión de Contenidos por el Docente

Aunque la IA (Gemini) ha demostrado una gran ventaja en cuanto a la eficiencia en la generación de materiales, es inevitable que los grandes modelos de lenguaje cometan errores. Para garantizar la rigurosidad y la pertinencia de la enseñanza, el contenido generado debe ser revisado por el profesor antes de incorporarse a las clases. Por tanto, llevamos a cabo una revisión desde dos perspectivas. En primer lugar, se comprueba si el material generado por la IA se ajusta a nuestros requisitos didácticos, tomando como referencia el *Aula 2*, Unidad 10, en lo que respecta a las definiciones de estos dos tiempos verbales en pasado: el pretérito indefinido que debe utilizarse para marcar la trama principal de la historia, las acciones concretas que tienen lugar y el avance temporal, mientras que el pretérito imperfecto se usa para la descripción del contexto, la ambientación, la caracterización de los personajes y las acciones habituales y repetitivas. Además, nuestro objetivo son los estudiantes inmigrantes chinos, quienes, en su proceso de integración en la sociedad local y en la comunicación cotidiana, utilizan principalmente oraciones sencillas y tienen una baja receptividad ante estructuras académicas demasiado complejas o vocabulario específicos. De ahí que se deban evitar las oraciones subordinadas complejas y el vocabulario que exceda el nivel de los alumnos. Tenemos que asegurarnos de que todo el vocabulario y las estructuras gramaticales del juego se ajusten a su nivel real de español y a su capacidad de comprensión cultural, para evitar que las barreras lingüísticas vuelvan a minar su confianza.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que los materiales generados por la IA pueden contener errores, los profesores deben revisar minuciosamente los ejercicios generados por la IA para detectar posibles problemas, como la falta de concordancia de género y número, errores en la conjugación verbal o una sintaxis poco natural que no se ajuste al estilo del habla. Los profesores revisan manualmente estos aspectos para que se ajusten mejor a los hábitos de expresión reales de los hablantes nativos.

4. RESULTADO

Este estudio es de carácter cualitativo y aplicado, por lo que sus resultados se basan principalmente en las observaciones realizadas por los profesores durante la implementación de la enseñanza y en los comentarios más directos recibidos en el aula. Cabe destacar que esta observación la hemos realizado en un entorno educativo real, concretamente en un grupo de 8 estudiantes de edades entre los 9 y 12 años, estudiadas en tres tipos de colegio (público, privado y concertado). El perfil de los participantes corresponde a un nivel A2 de español como lengua extranjera. Aunque no se ha llevado a cabo un análisis de datos, a partir de la dinámica real del aula y de la interacción entre profesores y alumnos, hemos podido extraer los tres resultados siguientes:

- En primer lugar, aumenta la atención de los alumnos. Las explicaciones gramaticales tradicionales suelen provocar fatiga cognitiva en los alumnos hacia la segunda mitad de la clase. Sin embargo, durante los últimos diez minutos, tras la introducción del juego, se observa una clara disminución de la distracción al final de la clase mediante las reacciones inmediatas de toda la clase. La llamativa actividad por colores de la interfaz y el misterio de la trama les proporcionan un estímulo positivo tanto visual como psicológico, lo que logra que todos recuperan el ánimo en los minutos finales de la clase.
- En segundo lugar, la participación en clase pasa desde ser pasiva a activa. Para los estudiantes inmigrantes chinos, que suelen tener un carácter relativamente introvertido y se enfrentan a la presión de un entorno multicultural, hablar de forma espontánea en clase suele ir acompañado de un alto nivel de ansiedad. Sin embargo, en las actividades de preguntas rápidas de los dos primeros juegos, al responder de forma conjunta en la clase, la presión de cometer errores a nivel individual se reduce, y observamos que incluso los alumnos que rara vez intervienen, ya comienzan a dar la respuesta correcta de forma espontánea; mientras que en el tercer juego de aventura textual, con el fin de controlar el destino del protagonista, los alumnos expresan de forma espontánea y activa sus decisiones, lo que activa por completo el ambiente del aula.

- En tercer lugar, la retroalimentación emocional positiva. Las risas entre profesores y alumnos que se producen al incorporar elementos lúdicos en el aula. Ya sean los emoticonos de celebración que aparecen en el sistema al acertar, las amables indicaciones en contraste de colores rojo y verde al fallar, o los finales inesperados de las historias, todo ello ha provocado numerosas interacciones espontáneas y risas en las clases de Zoom. Este final agradable no solo libera a los alumnos del suplicio del aprendizaje intensivo de la gramática de la primera mitad de la clase, sino que también crea un buen ambiente en el aula.

5. CONCLUSIÓN

Mediante la investigación y la práctica en el aula, se ha podido comprobar que la aplicación de la inteligencia artificial (Gemini) en la enseñanza de ELE mejora la motivación, la atención y la participación de los estudiantes inmigrantes chinos de nivel A2. Estos tres aspectos se observaron claramente en el aula: mayor concentración durante los juegos, paso de una actitud pasiva a una participación activa, y respuestas con risas e interacciones espontáneas. Dada la amplia extensión geográfica del español, cada región ha desarrollado sus propias variedades dialectales. Como se ha señalado anteriormente, la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto es muy estable en la mayor parte de España y América, aunque no se puede descartar que algunos hablantes o inmigrantes puedan emplear ambos tiempos de manera menos precisa.

En cuanto a la aplicación del español en el sector de la IA, actualmente persisten importantes desafíos. Grandury (2024) señala que aún necesitamos datos sustanciales para entrenar modelos lingüísticos, ya que, de lo contrario, no podremos generar un español que refleje adecuadamente las variaciones regionales. Esto seguirá siendo un reto en los próximos años. Al mismo tiempo, Muñoz-Basols et al. (2024, pp. 623-648) identifican tres áreas principales: «1) suficientes datos procedentes de las principales variedades lingüísticas; 2) datos abiertos y disponibles para la investigación y el uso comercial; y 3) datos con calidad suficiente para el entrenamiento de modelos de IA». Los autores subrayan que, cuando el contenido generado por IA se produce fuera de su contexto original, se basa predominantemente en casos normales, es decir,

en un carácter neutral o neutralizado. En consecuencia, el resultado generado se desvincula de las circunstancias reales, ya sean regiones geográficamente distintas o entornos socialmente variados.

Por tanto, aún queda un amplio margen para el desarrollo de la IA en los estudios del español y su pedagogía. Para los profesores de ELE, la IA puede ayudarnos en cierta medida a mejorar la eficiencia en la preparación de las clases, especialmente en el ámbito de la gramática. Los alumnos necesitan realizar numerosos ejercicios prácticos para consolidar los conocimientos adquiridos. En nuestra investigación, la implementación de ejercicios generados por Gemini proporcionó varios beneficios pedagógicos: primero, la práctica contextualizada y adaptativa. Los estudiantes pudieron enfrentar situaciones diversas que reforzaron la internalización de las reglas morfológicas y la comprensión del uso semántico de los dos tiempos verbales. Segundo, la retroalimentación inmediata. La corrección rápida permitió la autoevaluación y la consolidación de aprendizajes correctos. Tercero, los ejercicios de contraste. Facilitaron la comparación entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, promoviendo la integración de conocimientos y el desarrollo de habilidades de juicio lingüístico en contextos comunicativos. Estos resultados muestran que la IA no solo apoya la adquisición de formas verbales, sino que también facilita la práctica deliberada y la transferencia de conocimientos, aunque no sustituye la intervención docente necesaria para clarificar el uso normativo de los marcadores temporales.

Como dice Navarro-Carrascosa (2024, pp. 122-133), existe un consenso en que la inteligencia artificial, si se utiliza de manera crítica y reflexiva, puede convertirse en un recurso valioso en el aula, lo cual resalta la necesidad de una formación adecuada para que el profesorado pueda integrarla eficazmente. La flexibilidad de la inteligencia artificial en el ámbito educativo sigue siendo limitada, dado que su rendimiento depende en gran medida de las instrucciones que recibe. Estas herramientas automatizadas aún no poseen la capacidad de ajustarse de manera autónoma a las necesidades específicas de cada estudiante, por lo que la intervención de los docentes resulta indispensable para revisar y optimizar los materiales generados. No obstante, a través de la investigación, el desarrollo y la práctica continuos, será posible diseñar plantillas de instrucción más inteligentes y adaptativas, capaces de adecuar los contenidos a los

objetivos de enseñanza y a los niveles competenciales del alumnado. En este contexto, la combinación de herramientas automatizadas con la experiencia del docente permitirá construir un modelo híbrido de trabajo —basado en la generación automática por IA y la optimización docente—, lo cual no solo incrementará la calidad de la enseñanza, sino que también potenciará su flexibilidad y pertinencia. De esta forma, se ofrecerá al alumnado una experiencia de aprendizaje más precisa, personalizada y eficiente.

En definitiva, este estudio ha pretendido poner de relieve las posibilidades de la IA (Gemini) en la generación de ejercicios para el aula de ELE en contextos de diversidad lingüística, pero también nos ha permitido identificar los errores y límites de esta herramienta. Llegamos así a otra aplicación posible de la IA: su contribución a identificar los problemas y puntos oscuros de sus propias propuestas, y ello nos sirve para llamar la atención sobre las cuestiones que necesitan más aplicación en el aula, bien sea en el nivel elegido u otros superiores. El presente estudio evidencia que la inteligencia artificial posee un potencial significativo en la adquisición e internalización de formas morfológicas, particularmente cuando se implementan ejercicios progresivos y de contraste. No obstante, la orientación y supervisión docente permanecen insustituibles, especialmente en la explicación de la correspondencia entre marcadores temporales y tiempos verbales, así como en la clarificación de diferencias pragmáticas sutiles. La integración de la inteligencia artificial con estrategias de enseñanza escalonadas y contextualizadas permite configurar un modelo pedagógico eficiente, que no solo mejora la precisión formal de los aprendices en el nivel A2, sino que también fortalece su competencia pragmática, sentando así una base sólida tanto teórica como práctica para niveles posteriores de adquisición lingüística

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORPAS, J., GARMENDIA, A., & SORIANO, C. (2023). *Aula Internacional Plus: Libro del alumno + MP3 descargable 2 (A2)*. Difusión.
- GRANDURY, M. [@SomosPLN]. (2024, 13 de marzo). *Diversidad lingüística e IA, cómo desarrollar LLMs inclusivos* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QCNPVY3QWFs>
- INE, 2025: <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/CensoVariables2025.htm>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes. (s. f.). *Corrección*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccion.htm
- JIN, L., & CORTAZZI, M. (2011). Re-evaluating traditional approaches to second language teaching and learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 558–575). Routledge. <https://www.lixianjin.org/wp-content/uploads/2024/09/Re-evaluating-traditional-approaches-in-Second-Language-Teaching-and-Learning.pdf>
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- MORALES-CHAN, M. A. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de prompts efectivos para la enseñanza* [Comunicación de congreso]. Paper GES 2023. <https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2017). Variedades del español y evaluación: Opiniones lingüísticas de los anglohablantes. *Estudios del Observatorio*, 31, 1-53.
- MUÑOZ-BASOLS, J., PALOMARES, M. M., & MORENO FERNÁNDEZ, F. (2024). El sesgo lingüístico digital (SLD) en la inteligencia artificial: Implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 623-648.
- NAVARRO-CARRASCOSA, C. (2024). La inteligencia artificial generativa en la enseñanza superior: ¿una amenaza o una oportunidad para aprender a pensar? *Revista Doblele*, (10), 121-154. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.153>

- NIETO, G. (2003). The Chinese in Spain. *International Migration*, 41(3), 215–237. <https://library.fes.de/libalt/journals/swetsfulltext/17507193.pdf>
- ROJO, G., & VEIGA, A. (1999). El tiempo lingüístico: Los tiempos simples. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2867–2934). Espasa-Calpe. https://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/ngdle44_1.pdf
- ROUHIAINEN, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Alienta Editorial. https://planetadelibro-sar0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/40/39307_Inteligencia_artificial.pdf
- SANZ, F. I. (2007). El español como nueva lengua: La enseñanza del español a inmigrantes. En Instituto Cervantes (Ed.), *Enciclopedia del español en el mundo* (pp. 377–379). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_06.pdf
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- TRAMALLINO, C. P., & Zeni, A. M. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m002>
- VANPATTEN, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Routledge.

Los enfocadores de alteridad en español y sus equivalentes chinos, desde la teoría del *ethos* comunicativo

Xianghan MAO

Alumna del Programa de Doctorado «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: En la enseñanza actual del español como lengua extranjera (ELE) en China, los enfocadores de alteridad (que se corresponden, parcialmente, con los allocutivos de algunos autores) suelen recibir una atención limitada, tanto en los materiales didácticos, como en la práctica pedagógica de los profesores del aula ELE. El efecto de este escaso desarrollo es que muchos de estos estudiantes, incluso tras varios años de estudio, no pueden interactuar con facilidad con un nativo de español. Ante tal estado de cosas, parece claro que el dominio preciso de los enfocadores de alteridad ccc es necesario para mejorar esta competencia pragmática en la que la variación intercultural es decisiva. Según Baran (2012), los enfocadores de alteridad son operadores pragmáticos orientados al interlocutor, cuyo uso está estrechamente vinculado al *ethos* comunicativo de cada comunidad lingüística. De este modo, su funcionamiento no puede explicarse únicamente en términos semánticos, sino que responde a patrones de interacción culturalmente determinados. Por ello, las diferencias entre el español y el chino en el uso de estos marcadores no se explican solo por la existencia o ausencia de equivalentes formales, sino por distintos estilos de interacción. A partir de dicho contraste, el presente trabajo propone una intervención didáctica basada en materiales de la serie *La casa de papel*, con el fin de diseñar actividades que permitan a los estudiantes sinohablantes analizar y emplear estos recursos en contextos reales. Este enfoque pretende favorecer una adquisición más natural y contribuir al desarrollo de una competencia oral más interactiva y cercana al uso nativo.

Abstract: In the current teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) in China, attention focus markers (partially corresponding to what some authors refer to as allocutive markers) tend to receive limited attention, both in teaching materials and in classroom practice. As a result, even after several years of study, many learners are unable to interact naturally with native speakers of Spanish. In this context, it becomes clear that a precise command of attention focus markers

(*hombre, mira, oye, tío, vamos, anda*, etc.) is essential for improving this pragmatic competence, in which intercultural variation plays a crucial role. According to Baran (2012), attention focus markers are pragmatic operators oriented toward the interlocutor, whose use is closely linked to the communicative ethos of each linguistic community. Therefore, their functioning cannot be explained solely in semantic terms, but rather reflects culturally determined patterns of interaction. Consequently, the differences between Spanish and Chinese in the use of these markers cannot be explained only by the presence or absence of formal equivalents, but by different interactional styles. Based on this contrast, the present study proposes a pedagogical intervention grounded in materials from the Spanish series *La casa de papel*, with the aim of designing activities that enable sinophones to analyze and use these resources in real interactional contexts. This approach seeks to promote a more natural acquisition of these elements and to contribute to the development of a more interactive oral competence, closer to native usage.

Palabras clave: *ethos comunicativos, enfocadores de alteridad, sinohablantes, ELE.*

Currículum: Mao Xianghan ha estudiado en la Universidad ORT de Uruguay como intercambio de tercer año de carrera. Es Máster en Lengua y Literatura Española Contemporánea por la Universidad Carlos III de Madrid. Y actualmente, es doctoranda en el Programa de Estudio Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá.

1. INTRODUCCIÓN

Entre «los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto» (Plan Curricular del Instituto Cervantes, «Tácticas y estrategias pragmáticas», introducción) están los enfocadores de alteridad, un subgrupo dentro de los marcadores de control y contacto conversacional de los marcadores discursivos. A pesar de su abundancia e importantes funciones, han tenido una débil presencia en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en China, como puede verse en los materiales didácticos y en la práctica pedagógica del aula ELE. Quizá la raíz de que sea así se encuentra en la dificultad de incorporar a la práctica docente el uso real de la lengua en la interacción oral. Este tratamiento insuficiente, que se extiende al conjunto de los marcadores y partículas discursivas, incide en el escaso desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes sinohablantes. Así, muchos de estos estudiantes, incluso tras varios años de estudio, no pueden interactuar con facilidad con un nativo español.

Ante esta situación, no dudamos de que un dominio preciso de los enfocadores de alteridad (*hombre, mira, oye, tío, vamos, anda...*) contribuye a

la mejora de dicha competencia pragmática, posibilitando que el aprendiente crezca como sujeto activo, agente social y hablante intercultural (Pascale, Ramos y Vallejo 2009).

Según Baran (2012), los enfocadores de alteridad¹ son operadores pragmáticos orientados al interlocutor y estrechamente vinculado al *ethos comunicativo* de la comunidad lingüística. Es decir, los enfocadores de alteridad son indicios de un estilo de comunicación y, por tanto, de la pertenencia a una cultura. El funcionamiento de los enfocadores no puede explicarse únicamente en términos gramaticales y semánticos, sino que responde a patrones de interacción determinados culturalmente. Por eso, en este caso, las diferencias en el uso de estos marcadores entre el español y el chino no se explican únicamente por la existencia o ausencia de equivalentes formales, sino por el distinto estilo de interacción comunicativa que se halla detrás; de ahí que la raíz del problema no resida en que los sinohablantes dominen la forma o el significado de los enfocadores de alteridad, sino en el desconocimiento del estilo de interacción comunicativa de la lengua o en la dificultad de adoptarlo.

Desde la perspectiva del *ethos comunicativo*, el objetivo del presente trabajo es analizar las diferencias en los modos de interacción entre el español y el chino a través de los enfocadores de alteridad. A partir de dicho contraste, se propone una intervención didáctica basada en el uso de los materiales de la serie española *La casa de papel*, con el fin de diseñar actividades que permitan a los estudiantes sinohablantes analizar y aplicar los enfocadores de alteridad en contextos reales de interacción. Este enfoque, centrado en la comparación pragmática y en la recreación de situaciones comunicativas, pretende favorecer una adquisición más natural de estos recursos y contribuir al desarrollo de una competencia oral más interactiva y cercana al uso nativo.

El artículo se estructura en cinco apartados. El primero corresponde a la presente introducción. A continuación, un segundo apartado está dedicado al marco teórico de nuestro estudio, donde se definen los enfocadores de alteridad en relación con los vocativos (en sentido estricto) y las formas de tratamiento que, a pesar de sus similitudes, cumplen funciones diversas en el

¹ Los enfocadores de alteridad, se corresponden en parte con los vocativos (Llopis Cardona y Pons Bordería 2020) y los alocutivos (Haverkate 1980) empleados por otros autores.

discurso. En este segundo apartado trataremos la noción del *ethos* comunicativo de Kerbrat-Orecchioni (2005) y Baran (2012), junto con los parámetros que permiten analizar la clasificación de los ethnolectos. El tercer apartado se centra en la explicación y distinción de los enfocadores de alteridad en español y en chino, a fin de describir sus formas y funciones, así como comparar su frecuencia de uso y su papel en la construcción de la interacción, con el fin de revelar las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos desde la perspectiva del *ethos* comunicativo. A partir del análisis contrastivo del apartado tercero, el cuarto lo conformará una aplicación al aula de ELE. Para ello, se proponen actividades con materiales de la serie *La casa de papel*. Su cercanía a las conversaciones reales los convierte en recursos interesantes para ayudar a los alumnos a comprender y usar los enfocadores de alteridad en un contexto diario de interacción. Por último, el quinto apartado lo constituyen las conclusiones del estudio, en las que se sintetizan las principales diferencias en el *ethos* comunicativo entre el español de España y el chino mandarín.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El *ethos* comunicativo

2.1.1 Presentación

Como ya se ha indicado en la introducción, los enfocadores de alteridad cumplen un papel importante en la construcción de la relación entre el hablante y el oyente. Un análisis limitado al nivel gramatical resulta insuficiente para analizar su funcionamiento en la interacción, ya que es difícil revelar las diferencias profundas y los mecanismos aplicados en la interacción entre el chino y el español. Por eso, se ha decidido situar los enfocadores de alteridad en el marco sociopragmático, en concreto, en la teoría del *ethos* comunicativo, que vemos que es una herramienta importante para comprender los enfocadores de alteridad de ambas lenguas.

El *ethos* comunicativo representa «valores determinados y normas culturales» (Kerbrat-Orecchioni, 2002) que regulan «la función interpersonal o comunicativa, sometiendo a control las prácticas interactivas que tienen lugar en los encuentros conversacionales» (Baran, 2010). Cada *ethos* característico de una comunidad es un ethnolecto.

Desde este punto de vista, las reglas conversacionales, las rutinas discursivas y los usos lingüísticos típicos, como los enfocadores de alteridad, revelan un mecanismo de *coherencia profunda* que pone de manifiesto el estilo interaccional en una comunidad lingüística. Por eso, las estrategias conversacionales y las normas de cortesía pueden interpretarse como un resultado mixto entre la lingüística y los elementos socioculturales. De este modo, los recursos pragmáticos no solo forman parte del sistema lingüístico, sino que también funcionan como mecanismos de control en la interpretación y valoración de la interacción.

Desde esta perspectiva, el *ethos* comunicativo se muestra como una herramienta útil para una descripción del fenómeno comunicativo porque analiza las discrepancias entre las lenguas de una forma más pertinente, ya que explora cómo se utilizan los recursos lingüísticos en la interacción comunicativa. Así, las diferencias entre el chino y el español se interpretan de acuerdo a cómo se organiza la interacción, cómo se mantienen el contacto y cómo participan los interlocutores en la comunicación. En este sentido, las fórmulas de tratamiento, las construcciones corteses, los actos de habla y los marcadores conversacionales reflejan los valores y las modalidades de interacción propia de cada comunidad lingüística. Por ello, los usos, la frecuencia, la variedad y la función pragmática de los enfocadores de alteridad están condicionados por las convenciones socioculturales propias de la comunidad de habla.

2.1.2 Parámetros

Para describir el *ethos* comunicativo de una comunidad, Baran (2010) propone seis parámetros sociopragmáticos:

1. **Verbosidad:** referido a la importancia que la comunidad otorga al habla, tanto en cantidad como en calidad. Este rasgo incluye la valoración de la función fática (mantener el contacto y evitar el silencio), la preferencia por una expresión directa o indirecta, y la orientación hacia un discurso más pragmático que literal. Sobre este particular, las culturas difieren mucho en la tolerancia al silencio y en el valor concedido a la palabra, reflejo de normas comunicativas profundas.
2. **Interpersonal:** relativo a la concepción de las relaciones interpersonales. Esta se estructura en tres ejes: la relación horizontal (proximidad o

distancia), la relación vertical (jerarquía o igualdad) y el eje de consenso o conflicto. Las culturas se distinguen por su preferencia por la cercanía o la reserva, por el respeto a la jerarquía o la igualdad, y por la búsqueda del consenso o la tolerancia al enfrentamiento.

3. **Cortesía verbal:** basado en la distinción entre las imágenes positiva y negativa de la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987). Se distingue entre cortesía positiva (implicación, cercanía, valorización del otro) y cortesía negativa (respeto a la autonomía, evitar molestar). Al analizar los enfocadores de alteridad, este parámetro permite observar cómo estos marcadores expresan implicación, cercanía y cortesía positiva (rasgo característico del español) o respeto y distancia.
4. **Concepción del individuo:** contrapone las sociedades individualistas a las sociedades solidaristas. Las primeras valoran la autonomía personal, mientras que las segundas dan prioridad al grupo, la armonía colectiva y la interdependencia. En el análisis de los enfocadores de alteridad, este parámetro permite observar si tales marcadores resaltan la autonomía del interlocutor o, por el contrario, refuerzan la pertenencia grupal, la solidaridad y la armonía relacional.
5. **Grado de ritualización:** diferencia las sociedades con una ritualización alta, caracterizadas por el empleo de fórmulas verbales fijas y estrictas, de las de ritualización baja, que usan convenciones flexibles y admiten modificaciones personalizadas. Este parámetro permite observar si funcionan como fórmulas ritualizadas y estables, o como recursos flexibles que los hablantes adaptan para mostrar implicación y autenticidad.
6. **Afectividad:** indica el grado de expresión emocional en la interacción. Un *ethos* emotivo valora la exteriorización de los sentimientos, mientras que un *ethos* moderado tiende a la reserva y al distanciamiento. A través de este punto, se puede observar cómo los enfocadores de alteridad transmiten emociones, cercanía e implicación personal o, por el contrario, mantienen la moderación y la distancia subjetiva.

Kerbrat-Orecchioni (2005) distribuye los fenómenos del *ethos* comunicativo, marcados en estos parámetros, en tres niveles. En el nivel superficial se identifican las formas lingüísticas concretas, como palabras clave, formas de

tratamiento o acto de habla; En el nivel intermedio, se analizan las funciones que dichas formas desempeñan en la interacción, especialmente en la organización del discurso y en la construcción de las relaciones interpersonales; Por último, en el nivel marco se analizan estos fenómenos en relación con los valores culturales más amplios, lo que permite acceder al *ethos* comunicativo.

2.1.3 Niveles de análisis

El presente estudio adopta el modelo del *ethos* comunicativo para el análisis de los enfocadores de alteridad y lo distribuye en los tres niveles que acaban de mencionarse. En el nivel superficial, el análisis consistirá en la identificación y descripción de estos marcadores en español y en chino. En el nivel intermedio, se realiza una interpretación funcional de estos marcadores según los parámetros de la verbosidad, la faticidad y la gestión de las relaciones interpersonales, a la espera de que digan algo acerca de los modos de interacción propios de cada comunidad lingüística. Finalmente, en el nivel marco, el análisis irá más allá de las unidades concretas, explicando las diferencias entre ambas lenguas en lo que se refiere a los enfocadores, conforme a los modos de interacción y al *ethos* comunicativo subyacente.

A la luz de los seis parámetros del *ethos* comunicativo establecido por Baran, cabe preguntarse cómo los enfocadores de alteridad del español –como *anda, venga, vamos, oye, mira, etc.*– manifiestan el estilo comunicativo de su comunidad lingüística. ¿Qué grado de verbosidad reflejan? ¿Qué papel desempeñan en la función fática? ¿Cómo construyen la proximidad o la distancia interpersonal? Si estos recursos interactivos permiten describir el *ethos* comunicativo hispanohablante, cabría interrogarse también por el caso del chino: qué elementos cumplen las funciones equivalentes, cómo se manifiestan en la interacción y qué tipo de *ethos* comunicativo revelan. En consecuencia, el análisis contrastivo entre ambas lenguas permitirá observar las diferencias en sus estilos interactivos y comprender mejor las peculiaridades de cada comunidad de habla. Conocer estas diferencias interculturales desde el ámbito del *ethos* comunicativo ayudará a los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) a comprender las causas profundas del uso escaso, inadecuado o desajustado que hacen de los enfocadores de alteridad y les permitirá abordar su aprendizaje desde una base sociopragmática más sólida.

2.2 Propiedades de los enfocadores de alteridad

Completando lo ya dicho en la introducción, los enfocadores de alteridad constituyen una subcategoría fundamental dentro del amplio paradigma de los marcadores del discurso, que Baran clasifica entre los operadores pragmáticos y Martín Zorraquino y Portolés (1999), entre los marcadores de control y contacto conversacional. Los enfocadores de alteridad son característicos del registro coloquial (*hombre, mira, oye*, etc.), destacando aquellos que identifican una nueva generación (*tío, bro*, etc.) o una variedad dialectal (*pana, güey, maño, che, puro...*).

De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés (1999, p.4171), los enfocadores son «un conjunto de unidades que coinciden en que apuntan, en su origen, fundamentalmente al oyente (*oye, mira*, etc.) y, en alguna ocasión, a ambos interlocutores (*vamos*)». Este rasgo pone de manifiesto que estos marcadores se refieren a los interlocutores y están estrechamente vinculados a la relación entre los participantes en la comunicación. Desde el punto de vista de la modalidad, «reflejan, en general, a entidades interjectivas (interjecciones propiamente dichas o signos que vienen a funcionar como las interjecciones)».

Como marcadores discursivos, los enfocadores son el resultado de un proceso de gramaticalización que subyace a estos elementos, ya que estos marcadores proceden en muchos casos de formas imperativas verbales (como *mira, oye*) o de vocativos nominales (como *hombre*). En su uso original, estas palabras poseen un significado conceptual. No obstante, en el uso discursivo han perdido su significado literal y se han convertido en unidades de carácter interjectivo, o dicho de otro modo, en entidades interjectivas. Debido a este proceso de cambio, la función de estos elementos varía fundamentalmente. Así, en la comunicación real, el uso de *mira* no significa una petición literal de percepción visual, sino que actúa como una llamada de atención del interlocutor hacia el discurso del hablante.

Por ello, los autores añaden que «...sirven, sí, para comentar el fragmento del discurso al que remiten –para mostrar la actitud del hablante respecto de este–, pero, sobre todo, para señalar el enfoque de las relaciones con el interlocutor que establece el que habla» (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4172). En este sentido, su función puede verse como un «tentáculo psicoló-

gico» que el hablante extiende hacia el oyente. El enfocador no solo transmite información proposicional, sino que gestiona y mantiene la comunicación entre ambos, expresando distintos posicionamientos frente al oyente, como la proximidad u otras orientaciones interactivas. Además, dichos marcadores «también expresan estrategias de cooperación entre los participantes en la conversación» y actúan con frecuencia como indicadores de la cortesía verbal, lo que pone de relieve su papel en la gestión de la interacción y en el mantenimiento del contacto comunicativo. Por consiguiente, desde el punto de vista semántico-pragmático, estos elementos son considerados como operadores, ya que enriquecen la trabazón pragmática entre el segmento al que remiten y lo que le precede en el discurso (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4172). De este modo, contribuyen a la cohesión del discurso, aunque dicha cohesión está claramente orientada hacia la dimensión interpersonal.

Basándose en lo dicho por Martín Zorraquino y Portolés (1999), Baran (2012, p. 117), desarrolla la descripción de los enfocadores de alteridad señalando una doble actuación:

Por una parte, son elementos que contribuyen a la estructuración del sentido, desempeñando ciertas funciones de marcadores textuales... Por otro lado, la perspectiva de cohesión y coherencia textual se ve complementada por el valor eminentemente interaccional de los marcadores en cuestión, el cual los convierte, a mi modo de ver, en unidades conversacionales que en gran medida contribuyen a la gestión de las imágenes de los interlocutores.

Para Baran, los enfocadores de alteridad no son elementos marginales, ya que participan del proceso de comunicación construyendo una relación interpersonal a través de la regulación continua de la imagen de los interlocutores. Baran señala que la función de los enfocadores se traslada del plano de la organización discursiva al plano de los mecanismos de regulación relacional en la interacción. Esto explica que Baran denomine a estos elementos «marcadores pragmáticos interpersonales» o «recodificadores de múltiples funciones dialogales», dado que, por ejemplo, *venga* puede desempeñar funciones yusivas, fáticas o intercaladas. Sin embargo, estas funciones no se presentan de forma independiente, sino que están en la misma base pragmática, por lo que el uso de los enfocadores se encuentra siempre determinado por el «anclaje prag-

mático» vinculado al contexto situacional. Entonces, dicha polifuncionalidad varía en un mismo mecanismo interactivo según los distintos contextos. En este sentido, el autor considera que los enfocadores de alteridad dejan de ser meros elementos conectores y, por el contrario, son recodificadores de múltiples funcionales dialogales.

Baran (2012) señala que estos marcadores operan principalmente como estrategia de cortesía positiva y se orientan a reforzar la imagen del interlocutor, poniendo de manifiesto el mecanismo de construcción del *ethos*. A través de las formas de tratamiento —ya sean cercanas, como *hombre* o *chico*, o más formales, como *mire* u *oiga*— el hablante construye de manera continua su propia imagen en la interacción. En otras palabras, mediante estos marcadores el hablante expresa tanto su actitud hacia el interlocutor como regula la distancia social entre ambos para mantener el equilibrio de la relación interactiva. En este caso, el *ethos* construye en la interacción bajo la influencia de las convenciones socioculturales, según los marcadores seleccionados.

Así pues, los enfocadores de alteridad no son meros mecanismos de organización discursiva, sino recursos pragmáticos de carácter estratégico cuya función principal consiste en regular la atmósfera comunicativa y las relaciones interpersonales mediante marcadores sutilmente elegidos, lo que también puede revelar el *ethos* comunicativo que caracteriza a una lengua. Es precisamente en este marco teórico donde el presente estudio, adoptando estas ideas de Baran, considera los enfocadores de alteridad como un punto de acceso para el análisis del *ethos* comunicativo y, mediante la comparación entre el español y el chino, explora las diferencias en los modos de interacción y su manifestación en el uso lingüístico.

3. ANÁLISIS CONTRASTIVO

3.1 Observaciones previas

Una vez establecido el marco teórico, el presente apartado se centra en el análisis de los enfocadores de alteridad en español y en la búsqueda de sus equivalentes funcionales en chino. Con el fin de realizar un análisis de contraste, los enfocadores de alteridad seleccionados tanto en español como en chino se han clasificado en dos grupos, según su origen léxico. En el primer grupo

se encuentran los enfocadores verbales de alteridad, tales como *mira* 你看 (*nǐ kàn*) y *venga* 来 (*lái*), que son formas imperativas o subjuntivas con un sentido de mandato al interlocutor. Dentro de este grupo, *mira* se relacionan con la percepción visual. En ambos casos, su significado literal implica una instrucción dirigida al interlocutor para que dirija su atención hacia un determinado estímulo visual. Precisamente, de este modo, *mira* se desliga de su significado conceptual en el proceso de funcionamiento pragmático relacionado con la captación de atención, la organización discursiva y la gestión de la interacción. En el otro grupo, se trata de los apelativos como *tío/tía* 哥们 (*gē men*), *hermana* 姐妹 (*jiě mèi*), cuyo origen nominal los vincula inicialmente a funciones de designación del interlocutor.

En chino, no existe acuerdo respecto a estas unidades. Yongpin Ran (2000), Liyan Liu (2005, 2011), Shijian Xie (2009), Xiuming Li (2011), etc., han propuesto diferentes clasificaciones que obedecen a distintas perspectivas. Esta discrepancia en el modo de tratarlas apunta a las diferencias de formas de expresión y del modo de interacción existentes en chino y español, tantas que los enfocadores de alteridad en español no se pueden identificar con una categoría del chino. No obstante, sí es posible encontrar determinados marcadores en ambas lenguas que desempeñan funciones pragmáticas similares, tales como la captación de atención, el mantenimiento de la interacción o la gestión de las relaciones interpersonales.

Por ello, nuestro estudio no pretende una revisión exhaustiva de los marcadores discursivos en ambas lenguas ni establecer correspondencias categoriales estrictas entre ellas. Solo nos fijaremos en algunos enfocadores de alteridad representativos del español que se compararán con expresiones chinas funcionalmente semejantes, con el fin de analizar las diferencias observables en sus usos interactivos.

Para el análisis contrastivo que nos proponemos, los ejemplos en chino procederán del corpus CCL (*Center for Chinese Linguistics PKU CCL* 简介) y de algunos de estudios sobre marcadores discursivos chinos. Algunas traducciones contrastivas y paráfrasis han sido realizadas por la propia autora con fines analíticos. Los ejemplos en español se toman del *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (DPDE) y de diversos estudios especializados. Estos mate-

riales incluyen textos narrativos contemporáneos y diálogos cotidianos, lo cual es especialmente adecuado, en la medida en que reflejan el funcionamiento de los enfocadores de alteridad y la intención del hablante en contextos interactivos reales. Los ejemplos seleccionados presentan rasgos coloquiales con el fin de reflejar de manera más fiel el uso real de la lengua, seleccionamos los ejemplos que presentan rasgos coloquiales.

3.2 Enfocadores verbales de alteridad en español y chino

3.2.1 Mira - 你看 (nǐ kàn)

Comenzamos con estos enfocadores empleados en las dos lenguas que comparten la acción de ‘mirar’ y la modalidad exhortativa. *Mira* en español y 你看 (nǐ kàn) en chino son de los enfocadores más representativos y recurrentes, con abundantes funciones en la interacción.

En chino, 你看 (nǐ kàn) viene de percepción visual 看 (kàn, mirar), igual que *mira* en español, con el que comparte la función de atraer la atención. Además de esta función, 你看 (nǐ kàn) también puede desempeñar otras funciones pragmáticas relacionadas con la organización discursiva y con la expresión de determinada actitud de hablante. Wei y Zheng (2013) sintetizan estos usos en cinco categorías: 1) expresar reproche o queja, 2) solicitar la opinión del interlocutor, 3) pedir el acuerdo o la confirmación del oyente, 4) expresar admiración o elogio y 5) persuadir o consolar al interlocutor.

En el caso de español, como señala Porroche (2020, p. 281-288), *mira* funciona en tres grandes ámbitos del discurso. Primero, se relaciona con la gestión de las relaciones entre hablante y oyente, puesto que su función principal consiste en atraer la atención del interlocutor hacia la esfera del hablante. Segundo, *mira* actúa como organizador discursivo subrayando la importancia de algunos segmentos para ayudar a construir una estructura de conversación. Por último, en muchas ocasiones *mira* tiene un valor modal.

El análisis de *mira* de Porroche ofrece un marco sistemático que adoptaremos para realizar el contraste con 你看 (nǐ kàn). La aplicación de un mismo criterio analítico permitirá observar con mayor claridad las semejanzas y diferencias entre ambos enfocadores.

Semánticamente, los dos marcadores encuentran una correspondencia parcial en las expresiones chinas 你看 (*nǐ kàn*), ya que todas ellas derivan de verbos relacionados con la percepción visual y conservan, al menos en parte, el significado de dirigir la atención del interlocutor hacia un determinado objeto o contenido.

1. D: qué suerte ¡Madre de Dios! yo no me lo creía cuando me lo dijisteis que que le habían denunciado por darle una patada a un perro que pero es que fue
 B: ¡estaba en increíble! cog- eeh estaba
 D: a mujer que le quería pegar
 B: ¡**mira!** te voy a contar la historia estaba la mujer
 D: yo quiero ver ese periódico
 B: estaba la mujer con el PERRO
 D: mirando a la puerta. (DPDE)
2. **Mira**, me hubiera gustado ayudarte, pero tengo que hacer ese viaje (Porroche, 2020).

Según los ejemplos anteriores, se observa que *mira* sirve para llamar la atención del interlocutor. En el ejemplo (1), «**mira**, te voy a contar la historia», el hablante no entra directamente en el contenido de la conversación, sino que primero introduce un marco discursivo y, a partir de ahí, desarrolla la información que desea transmitir. Si se elimina *mira*, el enunciado sigue siendo gramaticalmente correcto, pero desaparece ese paso previo de implicación, lo que reduce el grado de interacción. De igual modo, en (2), el hablante usa *mira* para llamar la atención hacia la situación de no poder ayudar al oyente, intentando conseguir la comprensión.

De la misma manera, en chino, 你看 (*nǐ kàn*) ha experimentado un proceso de lexicalización y pragmaticalización, de modo que funciona como un marcador de control de la comunicación y contacto dirigido al interlocutor. Como muestran los ejemplos 3 y 4, presenta similitud con *mira* en español. En los dos ejemplos 你看 (*nǐ kàn*) está orientando la atención del interlocutor hacia la información que el hablante considera relevante.

3. 你看, 咱们邻家上月净卖蒙文满文的书籍就赚了好几百! (Chen y Piao, 2006)

-**Mira**, nuestro vecino solo vendió libros en mongol y manchú el mes pasado y ganó varios cientos de yuanes.

4. 你看, 话剧都开场了, 你还不走。(Bai y Sun, 2023)

Mira, ya ha empezado la obra de teatro, ¿aún no te vas?

Además de atraer la atención del interlocutor, *mira* y 你看 (*nǐ kàn*) desempeñan una función relacionada con la organización discursiva en los siguientes ejemplos:

5. Pues **mira**, no estoy de acuerdo contigo.

6. **Mira**, eso que has hecho no está bien (Porroche, 2020).

5 y 6 introducen la idea o la posición que el hablante considera relevante, lo cual ayuda a organizar el contenido del discurso posterior. En los ejemplos 5 y 6, *mira* introduce un desacuerdo y una crítica, respectivamente, cuya presencia permite presentar la postura del hablante de una manera menos abrupta.

De modo parecido con el chino, en el ejemplo 7, 你看 (*nǐ kàn*) orienta una justificación mediante la cual el hablante explica la razón de no poder hacer las cosas contra la política, también funciona para que el oyente comprenda su comportamiento.

7. 你看, 我大小是个领导, 这、这违反基本国策的事... (Wei y Zheng, 2013)

Mira, sea mayor o menor el rango, soy un jefe, esto... esto es algo que contra la política fundamental del estado...

Parece, pues, que *mira* en español y 你看 (*nǐ kàn*) en chino funcionan de modo semejante en la organización discursiva, empujando el desarrollo de la interacción desde la perspectiva del hablante.

Finalmente, *mira* también puede adquirir valores modales transmitiendo la actitud del hablante ante la situación comunicativa (Porroche, 2020). En los siguientes ejemplos, *mira* transmite una duda sobre el resultado del examen en el número 8a; una contraposición en lo dicho de otros; una sorpresa en la graduación de María en el ejemplo 10a. Entonces, aquí *mira* actúa como una reacción modal autónoma sin necesidad de desarrollar un contenido proposicional completo. Con el fin de observar de manera más clara las diferencias

entre ambas lenguas en la expresión de valores modales, los ejemplos con la letra (a) se han traducido a contextos equivalentes en chino, en los ejemplos b de cada caso.

8. a. L1 –Seguro que apruebas, con sobresaliente.

L2 –Sí, *mira*.

- b. L1- 你肯定以优秀的成绩通过。

L2- 哎呀, 看吧 (kàn ba)

9. a. Nadie creía que me iban a dar la beca. Y *mira*.

- b. 谁都不相信我能拿到奖学金, 现在看吧 (kàn ba) !

10. a. L1- María ya es graduada.

L2 –*Mira / mira pues / pues mira*.

- b. L1- 玛利亚已经毕业了。

L2- 你看啊 (nǐ kàn a) ! (她毕业啦。) (Porroche, 2020)

Cabe señalar que, en chino, para expresar distintos valores modales, además de la entonación, se emplean las partículas modales como 啊 (a) y 吧 (ba), etc. Estas partículas carecen de significado léxico propio y se colocan al final de las unidades oracionales; su matiz modal varía según el contexto. Qu (2006) analiza las funciones modales de estos enfocadores y concluye que 啊 (a) cumple una función de confirmación de lo expuesto, mientras que 吧 (ba) expresa conjetura. El marcador 你看 (nǐ kàn), solo no es capaz de transmitir valores modales por sí mismo. Zhao (2024) señala que algunos marcadores discursivos se combinan con las partículas modales finales que pueden transmitir un valor subjetivo emocional y atenuación. Ambas unidades son funcionalmente complementarias, y su coaparición es muy frecuente en la conversación oral.

Estas peculiaridades del enfocador chino explican que en (8, 9 y 10) *mira* equivale completamente en la expresión de valores modales a 你看 (nǐ kàn). Este no suele ser suficiente por sí solo. En los ejemplos (8b, 9b y 10b), las actitudes se expresan por la combinación con 看 (kàn, *mirar*) y una partícula modal 吧 (ba) o 啊 (a) en 10b. Además, el contexto construido en 8b, 9b y 10b, también facilita la transmisión de valores modales. En 8b, con el contexto discursivo previo representado por la interjección 哎呀 (ai ya), que trasmite in-

certidumbre respecto a un resultado futuro. Por su parte, en 9b el valor modal se manifiesta a través del contexto construido por el adverbio temporal 现在 (xiànzài, *ahora*) y la partícula 吧 (ba): el primero crea un contraste temporal, mientras que el segundo aporta el matiz de conjetura propio de esta unidad; si eliminara 现在 (xiànzài, *ahora*) y se mantuviera 看 (kàn) y una partícula modal 吧 (ba), la interpretación resultaría menos clara para el interlocutor.

Tras este examen contrastivo, es evidente que *mira* puede expresar por sí mismo determinados valores modales de los que 你看 (nǐ kàn) carece. La partícula china debe combinarse con otros recursos pragmáticos, tales como el propio contexto, elementos léxicos y partículas modales adicionales.

3.2.2 Venga - 来 (lái)

Igual que *mira*, *venga* procede un verbo (*venir*). También su equivalente chino 来 (lái) deriva del verbo de movimiento correspondiente. Esta similitud en el origen léxico hace que los dos tengan una función comparable.

Li y Tan (2023) sostienen que el marcador 来 (lái) sirve para introducir invitaciones y órdenes, atraer la atención de los oyentes, intensificar emociones como el entusiasmo y la urgencia mediante su duplicación, además de introducir nuevos temas y marcar el cambio de turno conversacional.

En los puntos comunes, tanto *venga* como 来 (lái) conservan parcialmente el significado asociado a sus verbos de origen, que se presenta en sus funciones pragmáticas: impulsar una acción o animar al interlocutor a continuar una determinada actividad. Por ello, en una primera aproximación, ambas partículas coinciden en el plano semántico y en ciertas funciones pragmáticas. Los ejemplos 11, 12, 13 ilustran la convergencia funcional entre *venga* y 来 (lái). En el ejemplo 11, *venga* sirve para animar al interlocutor a consultarle; de manera similar, el marcador 来 (lái) en el ejemplo 12, precede a una invitación para tomar té, que también orienta al interlocutor hacia la acción propuesta por el hablante; y por su parte el número 13, la duplicación de 来来 (lái lái) intensifica el valor exhortativo del marcador y refuerza la invitación a probar la comida hecha por el hablante.

11. -Mira, para una consulta con el abogado.

-*Venga*, haga su pregunta (CREA, Oral, España, 1991).

12. -张:来, 您喝茶 (Li y Tan, 2023).

Zhang: *Venga*, tome usted el té.

13. -来来 (lái lái) , 你尝尝咱这手艺。(Li y Tan, 2023).

-*Venga, venga*, prueba lo que he cocido.

No obstante, la correspondencia entre *venga* y 来 (*lái*) no se mantiene en todos los contextos de uso. *Venga* desempeña en ciertos contextos una función estructural discursiva como cierre y despedida de turno (Santos Ríos 2003, p. 642).

14. -Hasta otro día. -*Venga*.

15. -Muchas gracias. -*Venga*.

En los dos ejemplos, el marcador *venga* cierra la conversación, manteniendo la cercanía y evitando que el intercambio termine de forma brusca. 来 (*lái*) no se usa para estas funciones, sino que recurre a formas alternativas 好 (*hǎo*, vale), 再见 (*zài jiàn*, adiós), 慢走 (*màn zǒu*, que vayas despacio), entre otros recursos, para terminar la conversación. Aun así, tampoco estas expresiones, que finalizan la conversación, transmiten exactamente los mismos valores interpersonales que *venga*, ya que estas expresiones en chino son fórmulas de despedida, mientras que *venga* conserva un componente interactivo que mantiene el contacto interpersonal hasta el último momento de la conversación. De este modo, *venga* preserva más la cercanía y la implicación entre los interlocutores, lo que no sucede con sus correspondencias en chino.

Este contraste entre los enfocadores españoles y chinos puede verse más profundamente si se acude a los parámetros de Baran (ver arriba § 2.2.1). En primer lugar, el chino presenta un alto grado de ritualización conversacional, ya que cuenta con fórmulas fijas para cerrar el intercambio; en cambio, el español manifiesta un grado bajo de ritualización en este ámbito, pues la unidad *venga* conserva una fuerte carga interactiva que mantiene la proximidad entre los interlocutores hasta el final del diálogo, sin recurrir a locuciones de despedida totalmente codificadas y desvinculadas de la interacción espontánea, tal como ocurre en el chino. En segundo lugar, el español tiende a verbalizar explícitamente la relación entre los interlocutores mediante *venga*; por lo contrario, en chino dicha relación suele considerarse por supuesta y se apoya en mayor medida en el contexto compartido o en fórmulas convencionales de despedida.

De acuerdo con los parámetros del *ethos* comunicativo propuestos por Baran, el fenómeno que está describiéndose refleja en español una tendencia hacia la verbosidad mayor que en chino. Complementariamente, en chino existe una menor necesidad de verbalizar la función fática de la interacción, confiando con mayor frecuencia la transmisión del contenido a mecanismos contextuales o expresiones convencionalizadas para gestionar el cierre conversacional.

3.3 Vocativos tío/tía, 哥们 (gē men) / 姐妹 (jiě mè)

A diferencia de *mira* y *venga*, que proceden de formas verbales, *tío* y *tía* pertenecen al grupo de los apelativos y tienen su origen en sustantivos de parentesco. En su significado literal, designan a los hermanos del padre o la madre. Sin embargo, en el español coloquial contemporáneo, especialmente entre los jóvenes, esta forma ha experimentado un proceso de pragmaticalización y han ampliado considerablemente su significado original.

A partir de estas características, este apartado abordará el análisis de *tío* y *tía* desde dos perspectivas principales: su función como apelativos y su función como marcadores de control de contacto.

3.3.1 Apelativos

En el habla juvenil madrileña, las formas *tío* y *tía* funcionan frecuentemente como vocativos. Si bien el chino también cuenta con una amplia variedad de apelativos de parentesco, términos como 叔叔 (shū shu, tío) y 阿姨 (ā yí, tía) siguen rigurosamente los principios de cortesía y la jerarquía tradicional, basada en la edad y la posición social, por lo que no se emplean para dirigirse a amigos. Por eso, en este uso coloquial, *tío* y *tía* en español no conservan su significado literal de pariente, sino que se corresponden funcionalmente con las formas coloquiales chinas 哥们 (gē men, hermano) y 姐妹 (jiě mèi, hermana).

En lo que respecta a la correspondencia funcional entre el uso apelativo de *tío/tía* y las expresiones coloquiales chinas 哥们 (gē men, hermano) y 姐妹 (jiě mèi, hermana), en los ejemplos siguientes, tanto *tío* como 哥们 (gē men), funcionan como tratamiento coloquial para dirigirse al interlocutor, sin hacer referencia a un parentesco real. Ambos transmiten cercanía, complicidad y pertenencia al mismo grupo social. Por tanto, en su función apelativa funda-

mental, existe una correspondencia bastante definida entre *tío/tía* y fórmulas como 哥们 (*gē men*) o 姐妹 (*jiě mè*) del chino.

16. B: ¿Qué haces aquí solo? **tío**↓

A: nada/ nada. (DPDE)

17. 哥们儿, 你要的2.8万元已经给你汇过去了。

Tío, ya te he transferido los 28 000 yuanes que me pediste. (CCL)

3.3.2 Control de contacto

Briz (2003) señala que *tío/tía* funcionan como apelativos en el habla juvenil, pero también como marcadores de control de contacto, llamando la atención del interlocutor, comprobando que la interacción sigue activa y manteniendo el vínculo comunicativo entre los interlocutores. Posteriormente, Jørgensen (2008) confirma este fenómeno analizando los recursos extraídos del corpus juvenil de Madrid (COLAm). Los resultados muestran que *tío* y *tía* aparecen con una elevada frecuencia en las conversaciones juveniles y que, en numerosos casos, su uso responde al mantenimiento de la interacción y refuerzo de la relación interpersonal. Se han seleccionado algunos de los ejemplos más representativos recogidos por Jørgensen (2008) con el fin de ilustrar estas funciones y contrastarlas con sus posibles equivalentes en chino, y son los siguientes:

18. Juana: ¿es nuevo?

Loly: el jersey, nooo es el azul

Juana: pues nunca te lo he visto

Loly: sí **tía**

Juana: no **tía**

Loly: sí tía (pos|pues) me lo pongo

Juana: no **tía**

Loly: no, pero para diario no me lo pongo, no. (

19. -Luis: me han dicho que cuando hay mucha gente que baje el volumen

-Ana: joder **tío** pues yo lo tengo a tope

20. María: no eraaa

Lucía: no es que era.

María: amor, era amor, **tía**

Lucía: un pasatiempo y además le quería mucho **tía** y a mí me da igual y se acabó (Jørgensen, 2008)

Cabe destacar que *tío/tía* presentan una frecuencia de uso muy elevada en el habla juvenil española, apareciendo en varios turnos consecutivos y no exigiendo una respuesta específica por parte de su interlocutor. Su función principal consiste en mantener el contacto de forma continua entre los participantes, más que impulsar el desarrollo del contenido proposicional de la conversación.

El índice de frecuencia de los vocativos chinos equivalentes como 哥们 (*gē men*) o 姐妹 (*jiě mè*) es mucho menor. Por lo general, una vez establecida la apelación a los interlocutores, no hace falta recurrir repetidamente para confirmar su relación ni para mantener el contacto durante la interacción.

Esta diferencia muestra que, durante la interacción, el español tiene preferencia por reforzar explícitamente la relación interpersonal mediante recursos lingüísticos, mientras que el chino suele confiar en mayor medida en el contexto compartido y en las relaciones previamente establecidas para garantizar el desarrollo de la conversación.

Estas diferencias encuentran un correlato en el *ethos* comunicativo. En español es muy importante la faticidad, así como la orientación hacia la afiliación, mediante el uso frecuente de marcadores como *tío/tía*. Por lo contrario, el chino recurre con menor frecuencia a este tipo de recursos para controlar el contacto, mostrando una menor tendencia a verbalizar esta dimensión de la interacción. El contraste puede interpretarse, asimismo, a través de la distinción entre el *ethos individualista* y el *colectivista*. Consecuencia de que las lenguas reflejan la visión cultural sobre el individuo y el grupo, está el hecho de que en las sociedades con *ethos colectivista*, como la cultura china, una vez que se instaure una conversación entre dos personas, ya se da por sentado la pertenencia a un mismo grupo interpersonal y no hace falta apelar repetidamente como refuerzo explícito para consolidar confianza o proximidad, puesto que la vinculación grupal se presupone desde el inicio del intercambio y se apoya en el contexto compartido. Por el contrario, en las lenguas de *ethos individualista* propio de las sociedades occidentales, como el español, cada interlocutor se concibe como una unidad independiente dentro del diálogo. Por este motivo,

en el transcurso de la interacción se requiere verbalizar explícitamente la complicidad mediante repeticiones de marcadores vocativos como *tío/tía*. Con su uso recurrente, el hablante va construyendo, paso a paso, el vínculo afectivo y estrecha las distancias interpersonales a lo largo del intercambio de turnos.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Es sentir dominante que los sinohablantes emplean con poca frecuencia en sus producciones orales con hispanohablantes los enfocadores de alteridad, incluidos los más básicos (*mira, venga o tío/tía*). Aunque generalmente comprenden su significado literal, suelen usarlos poco en la interacción, lo que indica la existencia de dificultades. Sospechamos que una de las razones fundamentales de que así suceda es la escasa comprensión del *ethos* comunicativo del español que reflejan estos marcadores. En efecto, para los aprendientes chinos, la dificultad no reside únicamente en el aprendizaje de nuevas formas lingüísticas, sino también en la comprensión de la lógica pragmática que motiva su uso. Como se ha mostrado en el análisis contrastivo anterior, estos marcadores constituyen recursos fundamentales para mantener el contacto, expresar actitudes y gestionar la interacción, funciones que en chino se realizan mediante otros mecanismos lingüísticos o contextuales. Por lo tanto, la enseñanza de enfocadores de alteridad debe ir más allá de la explicación del significado literal. Desde esta perspectiva, consideramos conveniente abordar estos elementos dentro de un enfoque pragmático e intercultural que permita relacionar las formas lingüísticas con los valores comunicativos que representan. A partir de esta propuesta, se presenta a continuación una actividad didáctica dirigida a estudiantes chinos de ELE.

Nuestra propuesta didáctica se inspira en la teoría de *input destacado*² de Fernández (2016) desde el convencimiento de la importancia del *input* en la adquisición de L2. En el proceso de adquisición de L2, los aprendientes construyen y desarrollan progresivamente un sistema lingüístico implícito a partir de los estímulos que les llegan. Teniendo en cuenta la característica de los en-

² Fernández (2016, p.13) desarrolla su idea de *input* en la adquisición de la gramática. Señala que el *input* engloba la lengua a la que el aprendiente está expuesto en contextos que incluye información fonética, gramatical, léxica, pragmática y discursiva de la L2.

focadores de alteridad, la propuesta persigue proporcionar a los estudiantes un *input* multimodal relativamente auténtico extraído de la serie televisiva de *La Casa de Papel*³. La propuesta está diseñada para alumnos con nivel B del MCER, con una autonomía ya en el dominio de la gramática y el léxico, pero con una débil competencia pragmática desconocedora de la lógica comunicativa cultural.

El objetivo de nuestra propuesta es observar algunos marcadores en los contextos reales de interacción, comprender sus valores pragmáticos y reconocer el *ethos* comunicativo que reflejan. Sobre esta base, se propone una secuencia didáctica organizada en cuatro etapas –escuchar, reconocer, contrastar y aplicar– con el fin de guiar a los sinohablantes desde la observación de los fenómenos lingüísticos hasta la comprensión de la lógica interaccional y del estilo comunicativo del español que subyacen en su uso, favoreciendo posteriormente su incorporación a la comunicación real.

Paso 1: escuchar

En la primera etapa proveemos unos diálogos reales como un *input* significativo, lo que permite a los alumnos entrar en contacto con los enfocadores de alteridad en contextos reales. Entonces, seleccionamos unos fragmentos audiovisuales de la serie *La Casa de Papel* que contiene ejemplos representativos de *mira, venga*, etc. Primero, los alumnos visualizan los fragmentos sin subtítulo y transcriben el contenido de los diálogos a partir de lo que han oído. Esta tarea dirige su atención hacia las formas lingüísticas en la interacción a fin de que tomen contacto con estas expresiones interactivas de alta frecuencia. Posteriormente, los estudiantes reflexionan por medio de dos preguntas:

- ¿Qué está diciéndose?
- ¿Qué actitud y postura adoptan los protagonistas al comunicarse?

A través de estas preguntas, se pretende que los aprendientes no solo comprendan el contenido de la conversación, también que comiencen a observar la dimensión interpersonal y la forma de interacción percibiendo el vínculo que surge entre los interlocutores.

³ Esta serie actual de Netflix, creada por Álex Pina, es muy popular entre los jóvenes chinos. <https://www.netflix.com/es/title/80192098>

Paso 2: reconocer

Tras la fase de escucha, se proporciona a los alumnos la transcripción de los fragmentos audiovisuales trabajados previamente. Siguiendo la idea de realce del texto de Fernández (2016, p. 29), los enfocadores de alteridad aparecen en negrita y resaltados (amarillo) visualmente con el fin de llamar la atención de los aprendientes hacia unas formas lingüísticas que, aunque muy frecuentes en la conversación coloquial, suelen ignorarse durante la comprensión del mensaje. He aquí ejemplos de *La Casa de Papel*:

1. **OYE**, ¿por qué Tokio habrá dicho que no estéis juntos?
2. - **MIRE**, no tengo inconveniente en contestar su pregunta, pero creo que debería informarte que esta conversación está siendo escuchada por varios miembros de UDEF, UIT, CNI...
3. - **MIRE**, me la trae al paio el apoyo de gobierno. Me importa lo que crea mi hija y mi madre, y no lo que crea el señor Presidente.
4. - **MIRA**, esta es la Fábrica Nacional de Moneda...
5. - Yo me quito el sombrero, **VAMOS**.
6. -Eso es. Démosle el aplauso que se merece al señor Torres. **¡VAMOS!**
7. **¡VENGA**, coño, abre!

A partir de estas transcripciones, el profesor guía el análisis de los marcadores destacados y explica las funciones que desempeñan en cada contexto comunicativo en torno a las siguientes cuestiones:

- Función del marcador
- Actitud, emoción o postura del hablante
- Interpretación del mensaje y en la reacción ante ella
- Organización de la interacción y mantenimiento del contacto

La respuesta clara y detallada de estas cuestiones, sin duda, ayuda a que los alumnos comprendan la función interactiva de cada enfocador.

Paso 3: comparar

Explicadas las funciones de los enfocadores de alteridad presente en los fragmentos seleccionados, la tercera fase se centra en el contraste entre el español y el chino. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre las diferencias entre ambas lenguas en la organización de la interacción y en la forma de construcción de las relaciones interpersonales, descubriendo la lógica co-

municativa que subyace a los enfocadores. De este modo, el profesor retoma los ejemplos anteriores y plantea la pregunta siguiente: «¿cómo expresarías en chino la misma situación comunicativa?, ¿qué diferencia hay entre el uso español y el chino?». Por ejemplo, *venga* (número 7) expresa en la transcripción una orden dada en situación de presión. Sin embargo, en la misma situación, el chino no recurriría a 来 (*lái*). A través del contraste entre los enfocadores de alteridad y a la luz del resultado obtenido en este estudio, el profesor les muestra que estas divergencias reflejan distintos estilos comunicativos y distintas lógicas de interacción, causa fundamental de las diferencias en el uso de cada lengua.

Paso 4: aplicar

La cuarta etapa se centra en la práctica comunicativa. Después de las fases anteriores de análisis y contraste orientadas a que los alumnos enriquezcan los conocimientos pragmáticos y la conciencia intercultural, deben adquirir su competencia comunicativa. La comprensión de un fenómeno lingüístico, propia del aprendizaje, no equivale a su adquisición. En este punto, el mayor problema está en la producción: los enfocadores de alteridad no son fáciles de usar a causa de su carácter automático y multimodal. En este sentido, se diseñan distintos escenarios de la vida cotidiana para que los alumnos interactúen oralmente en parejas o en pequeños grupos, utilizando los enfocadores de alteridad de la forma más natural y adecuada a cada contexto comunicativo. Se les instará, asimismo, a que presten especial atención a los aspectos prosódicos como la entonación o el ritmo. La actividad sería:

Escenario A

Avisar a tu madre de que no vas a venir a cenar.

Escenario B

Meter prisa al amigo que te acompaña para no perder el tren.

Escenario C

Negociar con el propietario un problema de humedad en el piso.

5. CONCLUSIÓN

A través del estudio contrastivo de sus usos pragmáticos en español y en chino, es posible identificar diferencias en la manera en que ambas lenguas gestionan la interacción y construyen las relaciones interpersonales, lo que, a su vez, permite comprender mejor las particularidades de sus respectivos *ethos* comunicativos. Finalmente, los resultados obtenidos pueden trasladarse al ámbito de la enseñanza de ELE, favoreciendo el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural de los estudiantes sinohablantes.

El análisis de los usos de *mira* 你看 (*nǐ kàn*), *venga* 来 (*lái*), *tío/tía* y 哥们 (*gē men*) / 姐妹 (*jiě mè*) muestra que el español recurre a los enfocadores de alteridad con frecuencia para organizar la interacción, expresar actitudes y mantener el contacto entre los interlocutores. En cambio, el chino alcanza objetivos comunicativos semejantes mediante las partículas modales, los conocimientos compartidos y, en mayor medida, gracias al contexto. Parece depender menos de los marcadores interactivos explícitos.

Estas diferencias revelan divergencias más profundas relacionadas con el *ethos* comunicativo de ambas comunidades lingüísticas. El español se caracteriza por una mayor verbosidad, una marcada afiliación de contacto, una fuerte orientación hacia la función fática y, junto a todo ello, un grado de ritualización débil. Frente a él, el chino parece mostrar un alto grado de ritualización, una menor preferencia a verbalizar estos aspectos de la interacción. En consecuencia, las diferencias observadas en el uso de los enfocadores de alteridad no constituyen únicamente una cuestión lingüística, sino que reflejan distintas maneras de concebir y construir las relaciones interpersonales en ambas comunidades discursivas.

Las diferencias observadas tienen implicaciones para la enseñanza de ELE a sinohablantes, que nos llevan a considerar que la enseñanza de los enfocadores de alteridad no debería limitarse a la explicación de sus significados o funciones aisladas. Sería necesario favorecer la comprensión de las funciones y del *ethos* comunicativo reflejado en estos marcadores, así como crear condiciones favorables para su posterior adquisición y uso en la interacción real.

Desde esta premisa, la propuesta didáctica presentada pretende desarrollar la conciencia pragmática e intercultural de los sinohablantes mediante un proceso pautado. Su objetivo no se dirige a la adquisición inmediata de estos marcadores, cuya producción se ve condicionada por factores multimodales, como el ritmo y la entonación, por un lado, y la kinésica, por otro. El objetivo de la propuesta es más modesto: despertar la sensibilidad hacia estos marcadores, ayudando a los sinohablantes a descubrir los valores relacionales y la lógica interactiva que reflejan. No es un esfuerzo inútil. La enseñanza de los enfocadores de alteridad constituye una oportunidad para integrar la dimensión pragmática e intercultural en el aula de ELE y para acercar a los aprendientes a las formas de interacción características de la comunidad discursiva hispanohablante.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. (2003): «La interacción entre jóvenes. Español coloquial, argot y lenguaje juvenil», *Lexicografía y Lexicología en Europa y América*, Madrid: Gredos, 141-154.
- CESTERO MANCERA, A. M., & MORENO FERNÁNDEZ, F. (2008). Usos y funciones de *vale* y *¡venga!* en el habla de Madrid. *Boletín de Lingüística*, 20(29). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092008000100003
- FERNÁNDEZ, C. R. (2016). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Arco/Libros.
- HAVERKATE, H. (1980): «Los aspectos alocutivos de la oración española: una contribución a la pragmática lingüística». En E. Rugg & A. M. Gordon (coord.). *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas* (pp. 373-375). University of Toronto.
- JØRGENSEN, A. M. (2008). Tío y tía como marcadores en el lenguaje juvenil de Madrid. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde, & R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 387–396). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>.
- LLOPIS CARDONA, A. & PONS BORDERÍA, S. (2020) La gramaticalización de macho y tío/a como ciclo semántico-pragmático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, 151-164. <https://doi.org/10.5209/clac.68970>.
- PASCALE, E. & RAMOS, A. & VALLEJO, S. (2009). El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes. *Suplementos marcoELE*. 9 (V Encuentro

Brasileño de Profesores de Español) [Lhttps://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf).

PORROCHE BALLESTEROS, M. (2020). Los marcadores discursivos *oye* y *mira* en español. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos: Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 273–292). Editorial Universidad de Sevilla.

SANTOS RÍO, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-Española de Ediciones.

陈振宇, & 朴珉秀. (2006). 话语标记“你看”“我看”与现实情态. *语言科学*, 5(2), 3–13.

魏兴, & 郑群. (2013). 西方语法化理论视角下对汉语话语标记“你看”的分析. *外国语文*, 29(5), 80–86.

李欣. (2011). 英语话语标记语的语用翻译研究 [博士学位论文, 上海外国语大学].

赵嘉祥. (2024). 现代汉语句中语气词研究 [博士学位论文].

La diversidad léxica a través de su tratamiento normativo diacrónico: el caso de *amalaya*

Antonio Luis MARÍN BENEDICTO

Alumno del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este trabajo se reflexiona acerca de la diversidad léxica y cómo se ha tratado la variación diatópica a lo largo del tiempo, con atención a las variedades americanas y la norma lingüística. En concreto, se propone reflexionar sobre la relación diversidad-norma partiendo del análisis de la forma en que diferentes obras lingüísticas, sobre todo lexicográficas y normativas, han abordado la palabra ‘amalaya’ (en sus diversas variantes gráficas), un adverbio que equivale a ‘ojalá’ en algunas variedades del español: de su censura en otros tiempos o incluso su rechazo como término del español a la descripción actual de su uso en algunos lugares. Su estudio permite extraer algunas conclusiones sobre la forma en que ha cambiado a lo largo del tiempo el tratamiento de la diversidad, cómo se aborda esta actualmente, con menciones a casos concretos actuales, y la forma de enseñarla en el aula.

Abstract: This work reflects on lexical diversity and how diatopic variation has been addressed over time, with particular attention to American varieties and the linguistic norm. Specifically, it aims to examine the relationship between diversity and norm based on the analysis of how different linguistic works, especially lexicographic and normative ones, have dealt with the word *amalaya* (in its various graphic variants), which is an adverb equivalent to *ojalá* in some Spanish varieties: from its censure in earlier periods, or even its rejection as a Spanish term, to the current description of its use in certain places. Its study allows us to draw some conclusions about how the treatment of diversity has changed over time, how it is currently approached, with references to specific contemporary examples, and how it can be taught in the classroom.

Palabras clave: Amalayam diversidad léxica, norma lingüística, tratamiento diacrónico.

Curriculum: Antonio Luis Marín Benedicto es investigador predoctoral en la Universidad de Alcalá. Graduado en Estudios Hispánicos (2018-2022) con premio extraordinario en la misma universidad, realizó el máster de Investigación en Lengua Española (2022-2023) en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente cursa el programa de doctorado en Estudios Lingüísticos,

Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá, que centra en la investigación de la sintaxis de la variación en la construcción de oraciones desiderativas en español con ‘ojalá’, con atención a la interfaz entre la sintaxis y la pragmática.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la relación a lo largo del tiempo entre diversidad y norma lingüísticas, dos caras de la misma moneda que, sin embargo, han estado marcadamente distanciadas en épocas pasadas. Para ello, se trata el caso particular del adverbio¹ *amalaya* y su tratamiento en distintas obras desde finales del siglo XIX.

Cabe hacer una serie de precisiones antes de abordar la relación diversidad-norma. En lo que respecta a la diversidad, esta no apunta sino a la variación. Ya Coseriu (1955, p. 67) diferenciaba entre distintos tipos de variación, como la conocida como diafásica o de registro, la diastrática o de nivel sociocultural o la diatópica u horizontal, como este mismo autor describía esta última, pues la variación no se da en ella en niveles superiores o inferiores, sino en extensión geográfica, a lo largo del territorio.

Este último tipo de variación, la diatópica, trata la variación en el espacio, que, como el resto de los tipos, puede a su vez aplicarse al estudio de distintos niveles de variación. Entre ellos, encontramos los siguientes, de los que se pueden aportar algunos ejemplos:

Nivel	Ejemplos
Fonético	Yeísmo, seseo, ceceo, aspiraciones de -s final, rehilamiento
Morfológico	Femeninos (<i>tigre > tigresa/tigra</i>), diminutivos (<i>(flor > florecita/florecita)</i>)
Sintáctico	Superlativos (<i>lo que más me gusta / lo más que me gusta</i>), complementos adverbiales (<i>adelante / delante de la casa</i>)
Léxico	

Tabla 1. Niveles de variación ejemplificados

¹ Aunque aquí se trata como adverbio, más abajo se hacen algunas precisiones sobre la categoría gramatical de esta palabra.

Algunos de los fenómenos de variación recogidos en la tabla 1 son más generales que otros (el yeísmo está muy extendido entre los hablantes en la mayor parte del territorio hispanohablante, como se recoge en RAE y ASALE, 2010: I.4.2.1.2) y algunos de ellos son parte de la norma, mientras que otros no lo son y se conciben como ajenos al uso estándar (el seseo es aceptado en la norma culta, pero el ceceo no cuenta con prestigio en el uso culto; RAE y ASALE, 2010: I.4.2.1.1). Sea cual sea el estatus o la percepción de estos distintos fenómenos, interesa en este punto señalar, en general, la existencia de variación en los diversos niveles de lengua.

El último nivel de variación representado en la tabla 1, el del léxico (el más reconocible para cualquier hablante, sobre todo para aquel que no está acostumbrado a estudiar la lengua), es el que centra este trabajo, aunque, como se verá más abajo, el caso particular de *amalaya* que se trata aquí se encuentra en el borde entre la variación léxica y sintáctica, toda vez que en algunas variedades es la marca léxica que introduce oraciones de modalidad desiderativa.

En cuanto a la norma, puede afirmarse que esta parte o se origina de un consenso de una comunidad de hablantes sobre el uso estándar de una lengua, al que debería aspirar cualquier hablante en un contexto formal, es decir, se trata de las «preferencias lingüísticas vigentes [...] convertidas en modelos de buen uso» (RAE y ASALE, 2025: prólogo).

Estos apuntes generales sobre diversidad y sobre norma podrían dar la impresión de que se está ante dos hechos no vinculados o que no interactúan entre ellos (uno alude a cualquier tipo de distinción en el uso de la lengua, mientras que el otro apunta a los usos prestigiosos), pero, como se verá, se da más bien la situación contraria.

El resto del trabajo se estructura de la siguiente manera. En el apartado 2 se ofrece un breve repaso del término *amalaya*, en el que se aborda su origen y su distribución actual con sentido desiderativo. En el apartado 3 se analiza el cambio en su tratamiento normativo a lo largo de tiempo. En el apartado 4 se establecen generalizaciones sobre el cambio en el concepto de norma y su integración en la enseñanza. En el apartado 5 se presentan unas breves conclusiones.

2. AMALAYA. ORIGEN Y USO

Como se ha adelantado en la introducción, existe una tensión, un equilibrio, entre la diversidad lingüística de una lengua y la norma. Cada una de ellas apunta a una postura que se puede adoptar: una es un punto de vista descriptivista de la diversidad, notario del uso diverso; la otra es un punto de vista prescriptivista de la norma, transmisor de los usos cultos. Esta dualidad es inherente a la lengua, pues esta siempre presenta «a la vez cierta homogeneidad y cierta variación» (Moreno Cabrera, 2014, p. 176). La homogeneidad a la que se alude se consigue, entre otras cosas, mediante la normativización.

Para comprenderlo mejor, se puede recurrir a múltiples ejemplos de cómo un elemento sujeto a variación se ajusta o no a la norma. En concreto, el caso que aquí nos ocupa es el de *amalaya*, que marca, al igual que *ojalá*, una oración como de modalidad desiderativa, expresando así el deseo del hablante sobre un contenido. Aunque el *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE: en línea) presenta esta palabra con la marca de *interjección*, dado su carácter expresivo y dado que puede aparecer de forma aislada (aunque siempre como respuesta a una intervención previa, nunca en inicio absoluto, como se ve en el siguiente ejemplo), en realidad posee propiedades más típicamente adverbiales, igual que *ojalá*^{2,3}:

1. A: Mañana quizá bajen las temperaturas.

B: ¡Amalaya/Ojalá!

El adverbio *amalaya* se usa en algunas variedades geográficas del español para introducir, como se ha dicho, oraciones de sentido desiderativo, como en los siguientes ejemplos:

² Para ahondar en la cuestión de la categoría y las propiedades de *ojalá*, extrapolables en gran medida a *amalaya*, se pueden consultar Alarcos (1994: 256, 250), Alcina y Blecua (1975: 826), Alonso-Cortés (2011), Villalba (2017, p. 653), Sánchez López (2019), Pérez Saldanya (2023, p. 354) y la NGLE (§ 32.5o-r, 42.4o), entre otros.

³ Dado el paralelismo entre *amalaya* y *ojalá*, es interesante notar cómo la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2025) sitúa *ojalá* en distintas categorías, según el pasaje. Así, por ejemplo, es un adverbio exclamativo (25.2h), una interjección inestable (32.5o), un adverbio (42.1n) o un adverbio interjetivo (44.10f).

- (1) *Por último, mucho más importante, necesito compartirles mi preocupación de que el gobierno del presidente Castillo ponga fin, en nombre del pueblo, a un largo periodo en el que el Perú pasó del décimo inferior en el ranking económico de América Latina y el Caribe (ALC), hacia fines de la década de 1980, al décimo superior en este siglo. Del milagro peruano al salto al vacío. Amalaya me equivoqué* (Perú, 2022, Waldo Mendoza Bellido, «Del milagro peruano al salto al vacío: ¿qué nos pasó? Percepciones y preocupaciones de un exministro de Economía y Finanzas», en *El desafío del buen gobierno*).
- (2) *¡Amalaya que no terminara nunca el agasajo! Pero los anfitriones bostezaban, ya no quedaba nadie ajeno a la familia en esa casa y no hubo más remedio que partir* (Argentina, 1984, Martha Mercader, *Belisario en son de guerra*, p. 87).

En los ejemplos de (1) y de (2), *amalaya* se usa por parte del hablante para expresar su deseo acerca de las situaciones correspondientes. Esta forma desiderativa *amalaya* es el resultado de la gramaticalización de la expresión *mal haya*, que en un principio poseía un sentido imprecatorio, de acuerdo con Kany (1943, pp. 333-334; 1963[1969], pp. 470-473). Por lo tanto, del sentido imprecatorio original se pasó a la expresión de un deseo. Este deslizamiento semántico se entiende, según Kany, porque, al expresar la maldición con respecto a un contenido proposicional, se está expresando indirectamente el deseo de que se produzca lo contrario. Por ejemplo, si imaginamos una situación en la que maldecimos que esté lloviendo, se estaría indicando implícitamente el deseo de que se dé la situación opuesta, esto es, el deseo de que no llueva.

De forma esquemática:

$$\text{Maldecir } p \rightarrow \text{Desear } \neg p$$

Este sentido imprecatorio original es el que refleja el *Diccionario histórico de la lengua española (DHLE)*, que indica que las primeras documentaciones de uso de esta expresión, cuando aún no se había gramaticalizado, se retrotraen al Siglo de Oro español:

- (3) *–¡Ah, mal haya mi humildad! / –¡Ah, mal hayan mis respetos!* (DHLE: Moreto *Fuerza natural* II X 1661 ed. BibAE XXXIX 223a).

El sentido desiderativo actual de *amalaya* convive con este resto de sentido de maldición, aún documentable en algunos lugares (en la misma forma o en alguna variante gráfica, como *malhaya*). Herranz (1990, p. 124), en su obra sobre el español hondureño, indica que «entre las interjecciones cabe mencionar ¡(Ah) *malhaya* (= mal haya), imprecación castiza con la que se expresa enojo, pesar, maldiciones: ¡*Malhaya que hace tanto sol y tengo que ir al colegio!*». Igualmente, en el español dominicano parece que también se mantiene este uso, pues, según Deive (2002: p. 128), *mal haya* se usa como exclamación imprecatoria (véase también la nota 5).

Frente al sentido imprecatorio o de maldición, el uso desiderativo se documenta, según el *DLE* y el *Diccionario de americanismos*, en Argentina, Bolivia, Honduras, la República Dominicana, Venezuela⁴ y Nicaragua (aunque poco usado). Puede documentarse también en textos colombianos (como recoge Malet, 2020[1947], p. 404), mexicanos y uruguayos⁵. He aquí algunos ejemplos:

- (4) *Pero entonces ya tú eres un cachaco. ¡Amalaya no se te hayan pegado las costumbres de esa gente!* (Colombia, 2011, Alonso Sánchez Baute, *Libranos del bien*).
- (5) *El CNE sumó un punto importante a su favor por la calidad de sus decisiones. Amalaya no la embarre en las próximas horas.* (Venezuela, 2012, Leandro Area, ¡Auxilio Freud!).
- (6) *Y en otra de la misma fecha alude que el Gobierno no le puede suministrar los fondos para la guerra; «amalaya hubiera quien quisiera comprar los terrenos y todo lo que poseemos»* (Uruguay, 2019, Cristian Pintos, Jefatura de Policía de Durazno. *Una breve reseña de su historia*).

⁴ Sobre el empleo en Venezuela, por ejemplo, puede encontrarse un número considerable de ejemplos en composiciones tradicionales y populares, como las que se recogen en el *Cancionero popular venezolano* de Machado (1919). Repárese en que, arriba, el ejemplo de (1) correspondía al uso de un exministro en un artículo publicado, lo que conduce a la conclusión de que el empleo de *amalaya* (al menos de forma general) no se circunscribe a un registro popular, como el de estas composiciones venezolanas.

⁵ Es interesante notar que, pese a este y otros ejemplos procedentes también de Uruguay, el *Diccionario del español del Uruguay* (2011) solo recoge la interjección *amalaya*, como rural y antigua, para indicar disgusto o compasión, es decir, no explicita el sentido desiderativo. El ejemplo de (5) muestra el uso de *amalaya* para expresar el deseo de que suceda algo, aunque, al mismo tiempo, refleja el disgusto de que aún no suceda. Ello puede entenderse y relacionarse con la idea del deslizamiento de sentido comentado más arriba.

(7) *Tu mamá te estaba cuidando, Goyita. Amalaya te cuidara más seguido para que entraras en razón y te regresaras a vivir con los tuyos* (México, 2025, Berenice Andrade Medina, *Nadie recuerda su propia muerte*).

Con respecto al uso en Argentina de *amalaya*, se ha podido documentar algún caso, aunque es más abundante el empleo de la variante formal *amalhaya*. Esta misma forma es la que aparece en algunas composiciones musicales populares o tradicionales:

(8) *¡Amalaya nos fuéramos juntos todos los hijos de criollo y de gringo, y verían que cría!* (Argentina, 1904, Florencio Sánchez, *La gringa*).

(9) *No hacía mucho rato aún que, al comentario intencionado y bromista de Bartolo de «¿Qué le habrá acontecido a Santos? ¿No se habrá ahogado en algún cañadón?», ella, maligna, había respondido entre dientes: «¡Amalhaya!...»* (Argentina, 1924, Benito Lynch, *El inglés de los güesos*, p. 30).

(10) *Mi tierra, te están cambiando / O te han disfrasao, que es pior / Ah, malaya que se ruempa / Pa siempre mi corazón* (Atahualpa Yupanqui).

(11) *Amalhaya yo tuviera / la suerte del gavián / que se lleva de un bolido / lo que no le quieren dar. / Amalhaya yo tuviera / la suerte que tiene el gallo / que pega la media vuelta / y ahí nomás monta a caballo* (Amalhaya, 2000, canción de Los Chalchaleros).

La siguiente tabla recoge los países donde se ha documentado el uso de *amalaya* o alguna de sus variantes, sin perjuicio de que pueda darse en otros lugares también⁶.

Empleo de <i>amalaya</i> en distintos países	
Argentina	Nicaragua
Bolivia	Perú
Colombia	República Dominicana
Honduras	Uruguay
México	Venezuela

Tabla 2. Distribución geográfica de *amalaya* de acuerdo con los ejemplos encontrados

⁶ De hecho, Malaret (2020[1947]: 404) sitúa esta palabra, entre otros lugares, en América Central, en general.

3. TRATAMIENTO NORMATIVO DE *AMALAYA*

Como se ha visto en el apartado precedente, *amalaya* se ha usado y se usa en distintos países hispanohablantes y se recoge en la actualidad en diversas obras lexicográficas, ya sean de carácter general, ya se restrinjan a determinadas zonas (Jaramillo, 2009, p. 17; Sobarzo, 1984).

Frente a estos registros más o menos modernos, interesa para los propósitos de este trabajo abordar el tratamiento lexicográfico y normativo que recibía *amalaya* ya a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX (en líneas generales).

Así, por ejemplo, podemos leer que el uso de *amalaya* es un «vicio», cuya «corrección» es *ojalá* (Salazar García, 1910, p. 28). También la incorpora Seijas (1890, pp. 20-21) a su *Diccionario de barbarismos cotidianos*, pues, pese a oírse esta palabra a cada paso, como dice el autor, no deja de ser un barbarismo. Por su parte, Segovia (1911, p. 592) indica que, en lugar de *amalaya*, para expresar un deseo, ha de decirse *ah bien haya* o, simplemente, *ojalá*. El hecho de que se intente corregir *amalaya* por *ah bien haya* tiene que ver con la idea de que se expresan deseos sobre contenidos positivos en general o que la misma expresión de un deseo es algo positivo, por lo que una forma que incluye *mal* no encaja con ello⁷.

Esta posición de censura con respecto al adverbio *amalaya* se extiende al verbo derivado *amalayar* ‘desear’. Actualmente, se recoge en los principales diccionarios (*DLE*, *Diccionario de americanismos*), lo que no obsta para que, en el pasado, se haya negado su validez o incluso su existencia. En este sentido, Creus (1933, p. 26) apunta que el verbo *amalayar* y la forma pronominal *amalayarse* «no son palabras españolas», aunque inmediatamente admite que se usan a menudo.

Lo cierto es que tanto el verbo *amalayar* como el adverbio *amalaya* son términos del español, aunque de ciertas variedades. Como argumento a favor

⁷ De hecho, Kany (1963[1969]: 472) nota esto mismo al decir que este significado análogo al de *ojalá* «sería más lógico relacionar con bien haya».

de esta consideración, se puede valorar su presencia en obras bilingües⁸. En efecto, el *Diccionario bilingüe tektiteko⁹-español*, de Morales y Baltazar Gutiérrez (2007, p. 36), indica que la forma *amalay* se traduce al español como *amalaya*. Añaden estos autores que su empleo está dirigido a la expresión de un deseo o una lamentación profunda.

Este hecho es revelador de un par de cuestiones. La primera es que la forma del tektiteko *amalay* está probablemente influida por *amalaya*, toda vez que la relación formal entre ambas es evidente. La segunda cuestión es que *amalaya* es un término (dialectal) español, pues es el que aportan los autores de ese diccionario como el equivalente para la expresión de un deseo. Ambas cuestiones reafirman el que *amalaya* cuente con uso real en español.

4. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE LA NORMA

Esta forma de censurar usos que se ha mostrado con el caso particular de *amalaya* no era exclusiva en esos años de obras americanas, sino que el mismo tono se podía encontrar en textos españoles. Bosque (2016, pp. 99-100) hace un repaso de las gramáticas académicas de las décadas de 1960 y 1970, donde se valoran ciertos usos con términos como «dislates», «descuido», «vanidad», «caprichosa e injustificada colocación de los miembros de un período», «rotas y menospreciadas las más obvias leyes de la concordancia», «lastimosa y neciamente se pierde y destruye el caudal de un idioma», «afectación pedantesca», «solecismo plebeyo»...

A todo ello hay que sumar, además, la falta de diversidad americana en los textos de la Real Academia Española, que justificaba por falta de datos concluyentes y de conocimiento de su uso y aceptación en el continente americano (Bosque, 2016: 98-99). Todo ello conducía a la conclusión general, mantenida y

⁸ También aparece la palabra *amalaya* en el quechua boliviano, al menos en Cochabamba. Herrero y Sánchez de Lozada (1983, p. 7), en su *Diccionario quechua*. Estructura semántica del quechua cochabambino contemporáneo, señalan que uno de sus usos es el de 'expresión con que se lamenta la ausencia de algo que se desea vivamente y con cierta añoranza'. En el ejemplo quechua que ofrecen, además, tal palabra se traduce al español por *ojalá*. De nuevo, se pondrían en relación un sentido imprecatorio o de lamentación y un sentido de deseo.

⁹ El tektiteko es una lengua hablada en algunas poblaciones de México y Guatemala.

sostenida durante varios siglos, de que el español americano simplemente no observaba la norma y de que se desviaba de ella (Fernández de Molina Ortés y Hernández-Campoy, 2018, p. 499).

Tal forma de ver las cosas ha cambiado con el tiempo, sin embargo. La norma lingüística se basa, primero, en el uso que reflejan los corpus (la palabra en cuestión existe) y, después, en el uso que reflejan los autores de prestigio. La norma no se inventa, aunque no exista una variedad que se corresponde con ella, sino que descansa en los usos que se dan en registros cultos por parte de personas cultas (RAE y ASALE, 2025: prólogo).

En esta norma tiene cabida al mismo tiempo la diversidad, en tanto existen varias centenas de millones de hablantes de español, repartidos en ambos hemisferios y en más de veinte países. La norma se configura, por tanto, policéntrica, es decir, cuenta con distintos centros de difusión (Coseriu, 1955, pp. 29-30), que a su vez presentan aspectos propios de cada lugar. En el territorio americano, el incremento progresivo en el número de las poblaciones y de la autonomía con respecto a España hizo que se rebajara la influencia del centro de difusión español y fueran ganando peso los centros de difusión autóctonos (Erker, 2018, p. 534).

No en vano, las más recientes obras académicas suelen incorporar en su título la palabra *panhispánico*, reflejo de la voluntad de inclusión de aspectos de la diversidad.

La dualidad que se está comprobando entre diversidad y norma tiene impacto, por supuesto, en el ámbito educativo. A este respecto, es interesante reflexionar acerca de cómo se aborda el par norma-diversidad en el aula de ELE. Moreno Fernández (2010, pp. 207-208) advierte que es fácil caer en un tratamiento marcadamente asimétrico de la diversidad en este contexto. Así, en los primeros niveles, se tiende a obviar o a minimizar su existencia, quizá aportando algún caso habitual como curiosidad o apunte al margen. Sin embargo, en los niveles superiores suele haber materiales tan dispares que puede darse al alumno una falsa imagen de falta de inteligibilidad entre hablantes de español según de dónde procedan. Son, al cabo, dice el autor, estrategias legítimas en función de los intereses pedagógicos: es normal que al alumno que está empezando se le quiera introducir en este aprendizaje de forma amable y más o

menos sencilla, y no deja de ser menos cierto que al alumno más avanzado se le quiere presentar un panorama más exacto, más rico, etc. Son estrategias que han de calibrarse para que el salto de una a otra no resulte demasiado abrupto.

Esta presentación de aspectos diversos no tiene por qué suponer una eliminación del contenido normativo o una menor dedicación a él, pues constituye un aspecto importante para el desarrollo personal, profesional o de otro tipo de quien aprende español. Se ha demostrado que «cuanto más cuidados son los usos lingüísticos y más prestigiosos sus hablantes, menos diferencias se observan en su modo de hablar español, pero ello no impide que cada norma cuente con ciertas particularidades» (Moreno Fernández, 2006, p. 85). En otras palabras, no se trata tanto de que todos los hispanohablantes (y aprendices de español) hablen exactamente del mismo modo, sino de que todos podamos acceder a un español correcto o adecuado en términos normativos (amén de rico en diversidad), pues ello constituye un seguro de entendimiento, desarrollo y mejora. A este respecto, pueden resultar reveladoras las siguientes líneas:

Los hablantes utilizan esa variedad [la variedad estándar española] en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español. Los hispanohablantes poseedores del estándar (aunque no sean conscientes de ello) saben adaptarse a quienes tienen normas distintas de las suyas (Demonte, 2005, p. 19).

Así pues, y dado el caso que nos ocupa, podría plantearse que, al explicar las oraciones desiderativas en el aula, el profesor recurra en primer lugar (en los niveles más básicos de aprendizaje) a la forma *ojalá*, la más general y de uso más frecuente a la hora de crear estas oraciones. Sin embargo, conforme el alumno avanza en su conocimiento, ha de enfrentarse a formas de variación como *amalaya*. El objetivo de esto no es que asuma en su discurso toda forma de variación, pues la realidad es que ningún hablante utiliza todas las formas dialectales al hablar, sino que puede presentar alguna de ellas. En realidad, lo importante es que al alumno se le presenten los datos de variación y sea consciente de ellos, para poder reconocerlos si alguna vez se los encuentra, lo que es reflejo de un conocimiento profundo y rico de la lengua que centra su estudio.

Hasta este punto se ha podido comprobar el cambio de perspectiva en cuanto a la vinculación de la diversidad y la norma de una lengua desde principios del siglo pasado hasta las últimas décadas de él. Es importante señalar que el proceso de ajuste y mejora continúa en la actualidad. A este respecto, puede ser revelador comprobar cómo ha cambiado el *Diccionario panhispánico de dudas*, obra normativa por excelencia de la RAE y la ASALE, en sus dos ediciones existentes. Sirva como primer ejemplo la comparación de la entrada de *sándwich* en tal obra, de la que se aportan a continuación los aspectos más relevantes para este trabajo:

DPD1	DPD2
• Circulan adaptaciones como ☞<i>sánduche</i> o ☞<i>sánguche</i>. • Existe la palabra española <i>emparedado</i> [...] cuyo uso es preferible al anglicismo.	• Se emplean además las adaptaciones <i>sánduche</i> o <i>sanduche</i> y <i>sánguche</i> o <i>sanguche</i>. • Existe la palabra española <i>emparedado</i> [...], de uso menos frecuente que el anglicismo. • En Uruguay se emplea, con este sentido, la voz <i>refuerzo</i>.

Tabla 3. Comparación de *sándwich* en las ediciones del *DPD*

La parte de la izquierda de la tabla 1 se corresponde con la primera edición del *Diccionario panhispánico de dudas*, publicada en 2005. En ella se censura mediante la bolaspas el uso de las variantes *sánduche* y *sánguche*, al mismo tiempo que se recomienda usar *emparedado* en lugar de *sándwich*. Por otro lado, la parte de la derecha incluye la información de la segunda edición, aparecida en 2025. En ella dejan de censurarse las variantes *sánduche* y *sánguche*, a la vez que se registra el uso de las variantes llanas de estas mismas. Además, deja de recomendarse usar con preferencia *emparedado*, del que ahora se dice que es menos frecuente. Por último, incluye más información de diversidad, al explicar que en Uruguay se usa el término *refuerzo*.

Un caso similar podemos encontrarlo en las entradas en ambas ediciones correspondientes a la voz *buganvilla*. De ella se dice lo siguiente:

DPD1	DPD2
• Son adecuadas <i>buganvilla</i> y <i>buganvilla</i>. • No es correcta la grafía <i>bugambilia</i>.	• Son adecuadas <i>buganvilla</i>, <i>buganvilla</i> y <i>bugambilia</i>, esta última resulta la preferida en el uso en México. • Existen otras formas empleadas en función del lugar, como <i>trinitaria</i> o <i>santarrita</i>.

Tabla 4. Comparación de *buganvilla* en las ediciones del *DPD*

Como se ve, entre edición y edición del *DPD*, la comprensión de la variación ha aumentado y su tratamiento normativo se ha modificado. En ello tiene una gran importancia, como se señaló más arriba, el reflejo en los corpus, que permiten identificar usos propios de distintas zonas geográficas. La tarea de profundizar en la integración y adecuación de la diversidad en la norma sigue en marcha.

5. CONCLUSIONES

Queda claro que la diversidad léxica, aun habiendo existido siempre, se ha negado o se ha censurado (en mayor o menor medida) en tiempos pasados. El caso de *amalaya* es un claro ejemplo de ello: ha pasado de negarse su existencia y de condenarse su uso bárbaro a recogerse como término perfectamente válido y propio de algunas variedades. Se trata, en suma, de un cambio general, pues ahora la norma recoge usos panhispánicos y tiene en cuenta que existen múltiples centros de difusión de la norma, aunque sigue perfeccionándose el acomodo de la diversidad en la norma. En cuanto a la enseñanza, resulta necesario medir en el aula la proporción que se transmite para beneficiar al alumno de español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Nacional de Letras de Uruguay (ANLU). (2011). *Diccionario del español de Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José Manuel. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALONSO CORTÉS, Ángel. (2011). «*Ojalá que llueva café*: una construcción optativa del español», en Escandell Vidal, M. Victoria, Leonetti, Manuel, Sánchez López, Cristina (eds.) *60 problemas de gramática*. Madrid: Akal, pp. 24-30.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Diccionario de americanismos*. Versión en línea disponible en <https://www.asale.org/damer/>.
- BOSQUE, Ignacio. (2016). «Gramática académica», en Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.) *Enciclopedia de lingüística hispánica*, pp. 93-103.
- COSERIU, Eugenio. (1955). «La geografía lingüística», en *Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH)*, 14, Montevideo, pp. 29-69.
- CREUS, Santiago C. (1933). *Vocabulario samario o Lexicografía de Santa Marta*. Bogotá: Editorial Cromos.
- DEIVE, Carlos Esteban. (2002). *Diccionario de dominicanismos*. Santo Domingo: Ediciones Librería La Trinitaria / Editora Manatí.
- DEMONTE, Violeta. (2005). «La esquivia norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar», en Álvarez Blanco, Rosario y Monteagudo Romero, Henríque (eds.) *Norma lingüística e variación, unha perspectiva desde o idioma galego*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- ERKER, Daniel. (2018). «Sociolinguistic approaches to dialectal, sociolectal, and idiolectal variation in the Hispanophone world», en Geeslin, Kimberly L. *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, pp. 529-562.
- FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS, Elena y Hernández-Campoy, Juan. (2018). «Geographic varieties of Spanish», en Geeslin, Kimberly (ed.) *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, pp. 496-528.
- HERRANZ, Atanasio. (1990). *El español hablado en Honduras*. Tegucigalpa: Editorial Guaymurás.
- HERRERO, Joaquín y SÁNCHEZ DE LOZADA, Federico. (1983). *Diccionario quechua. Estructura semántica del quechua cochabambino contemporáneo*. Cochabamba: C.E.F.CO.

- JARAMILLO, Julio. (2009). *Diccionario de antioqueñismos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- KANY, Charles. (1943). «American Spanish *amalaya* to express a wish», en *Hispanic Review*, XI(4), pp. 333-337.
- . (1963[1969]). *Sintaxis hispanoamericana*. [Versión española de Martín Blanco Álvarez]. Madrid: Gredos.
- MACHADO, José. (1919). *Cancionero popular venezolano*. Caracas: Emp. El Cojo.
- MALARET, Augusto. (2020[1947]). *Diccionario de americanismos*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- MORALES, Erico Simón y GUTIÉRREZ, Ernesto Baltazar. (2007) *Diccionario bilingüe tektiteko-español*. Guatemala: OKMA.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. (2014). *Del lenguaje a las lenguas. Tratado didáctico y crítico de lingüística general*. Euphonía Ediciones.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2006). «Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo», en Cestero, Ana María (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 75-94.
- . (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel. (2023). «Modo y modalidad», en Rojo, Guillermo, Vázquez Rozas, Victoria y Torres Cacoullos, Rena (eds.) *Sintaxis del español / The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 354-368.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Versión en línea disponible en <https://dle.rae.es/>.
- . (2010). *Ortografía de la lengua española (OLE)*. Madrid: Espasa.
- . (2025). *Diccionario histórico de la lengua española (DHLE)*. Madrid: Espasa.
- . (2025). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid: Taurus.
- . (2025). *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*. Madrid: Espasa.
- SALAZAR GARCÍA, Salomón. (1910). *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de ortología clásica*. El Salvador: La Unión.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina. (2019). «Optative and evaluative que “that” sentences in Spanish», en Beijering, Karin, Kaltenböck, Gunther y Sansiñena, María Sol (eds.) *Insubordination. Theoretical and empirical issues*. Berlín/Boston: De Gruyter, pp. 291-319.

SEGOVIA, Lisandro. (1911). *Diccionario de argentinismos, neologismos y barbarismos*. Buenos Aires: Coni Hermanos.

SEIJAS, Juan. (1890). *Diccionario de barbarismos cotidianos*. Buenos Aires: Kidd y Cía.

SOBARZO, Horacio. (1984). *Vocabulario sonorense*. Hermosillo: Gobierno del estado de Sonora.

VILLALBA, Xavier. (2017). «Exclamatives, imperatives, optatives», en Dufter, Andreas y Stark, Elisabeth (eds.) *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*. Berlín/Boston: Walter de Gruyter, pp. 603-646.

Sonetos del Siglo de Oro y coplillas renacentistas a compás de tango-rumba y 6/8 afrocubano.

Proyecto LENGUAJESICALES:

Herramientas dinamizadoras en el aprendizaje de ELE
a través de cadencias rítmicas y recursos de dramatización escénica

Pedro MORENO LOZANO

Profesor de española como Lengua Extranjera

Resumen: Esta propuesta didáctica se basa en metodologías de trabajo vinculadas con recursos artísticos y manifestaciones culturales. El objetivo es provocar una aproximación lúdica, multidisciplinar e interactiva a los textos literarios clásicos –habitualmente desplazados de la enseñanza de ELE– para reforzar el aprendizaje de la lengua desde el punto de vista de la musicalidad y la expresividad, potenciando así el ritmo y la intención interpretativa en la comunicación, al tiempo que incidimos en la huella cultural. Sirviéndonos de un set de instrumentos musicales y bases rítmicas, trabajamos sonetos del Siglo de Oro y coplillas renacentistas mediante breves juegos participativos centrados en las fases de recepción y producción. Esta propuesta es, además, escalable, ya que puede articularse en una o varias sesiones, abarcar únicamente sonetos o ampliarse a otros géneros, épocas o estilos, –con la posibilidad de abrir una programación por ciclos temáticos– incluso acompañarse de músicos en directo, adaptando, por supuesto, la formación a cada evento y ocasión.

Abstract: This educational approach is based on teaching methodologies that incorporate artistic resources and cultural expressions. The goal is to foster a playful, multidisciplinary, and interactive approach to classical literary texts –often sidelined in ELE instruction– to reinforce language learning from the perspective of musicality and expressiveness, thereby enhancing rhythm and interpretive intent in communication, while emphasizing cultural heritage. Using a set of musical instruments and rhythmic accompaniments, we work with sonnets from the 16th century and Renaissance folk songs through brief participatory games focused on the reception and production phases. This proposal is also scalable, as it can be structured into one or several sessions, cover only sonnets, or be expanded to include other genres, periods, or styles—with the possibility of organizing a program by thematic cycles—and can even be accompanied by live musicians, adapting the lineup, of course, to each event and occasion.

Palabras clave: Innovación multidisciplinar en ELE, filología, música y artes escénicas, intertextualidad, literatura clásica, ritmo y expresividad en el aula.

Currículum: Pedro Moreno es un músico, filólogo y profesor de ELE de Valencia, muy interesado en la fusión de lenguajes artísticos. Cuenta con una sólida formación filológica y una trayectoria marcada por la creatividad, la comunicación y la innovación pedagógica. Graduado en Estudios Hispánicos por la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València, actualmente cursa el Máster en Estudios Hispánicos Avanzados. Asimismo, posee la acreditación DELE C2 del Instituto Cervantes y formación específica en docencia de la formación profesional para el empleo. Su trayectoria se caracteriza por un enfoque interdisciplinar que vincula la enseñanza de la lengua con la literatura, la música y las artes escénicas, así como por el diseño de materiales didácticos propios y la aplicación de metodologías activas orientadas al desarrollo competencial del alumnado. A tal fin, participó en 2023 en el Proyecto de Innovación Educativa UVdiacronía-ESP, de aprendizaje inmersivo a través de la dramatización de textos en castellano antiguo. Asimismo, ha asistido a diversas jornadas y congresos como, entre otros, el Curso de El español en acción. Estrategias dinamizadoras para un uso comunicativo del español (2024), organizado por el Instituto Cervantes de Milán, el I Congreso Internacional Los Materiales de la Filología (2024), de la UV y las II y III Jornadas Aprendizaje Colaborativo por Proyectos Interdisciplinares. Universidad, Educación Secundaria, Sociedad (2024 y 2025), organizadas por el Proyecto de Innovación Docente DTD_iLab de la UV. A lo largo de su carrera, he desarrollado una amplia experiencia docente en distintos contextos educativos, tanto en entorno presencial como online. Recientemente ha participado como profesor en el XXI Foro Internacional para profesores de ELE 2026 de la Universitat de València, donde presentó su proyecto Lenguajesicales, centrado en la integración de lenguajes artísticos y musicales en la enseñanza del español. Además de su labor educativa, desarrolla una actividad creativa como compositor e intérprete musical, participando en proyectos culturales y audiovisuales que integran tecnología, arte y comunicación. Considera que esta dimensión artística enriquece su práctica docente, aportando enfoques innovadores y transversales.

1. INTRODUCCIÓN: **LENGUAJESICALES**, LA HIBRIDACIÓN COMO MOTOR DIDÁCTICO

El proyecto **LENGUAJESICALES** nace de la convergencia entre la filología, la música y el lenguaje escénico. Su propósito fundamental es vehicular propuestas didácticas y artísticas que dinamicen el aprendizaje de la lengua y la literatura. Aunque el uso de la música y el teatro en el aula es una estrategia conocida, la innovación de esta propuesta reside en la forma de integrar estos elementos, partiendo de una descontextualización inicial. ¿Poesía renacentista y del Siglo de Oro mezclada con rumba y clave afrocubana? Parece una broma,

pero yo lo entendí como un reto; y ese reto, a su vez, como un juego. La solución se obtiene a través de la combinación entre la métrica y el ritmo.

En palabras de Jara (2013, p. 19), «el fenómeno de la intertextualidad literario-musical, [...] se convierte en un concepto operativo específico que permite al colectivo docente la elaboración de materiales innovadores en el marco de las citadas disciplinas didácticas específicas». Es, de hecho, una realidad contrastable que la introducción de poemas como letrillas cantables multiplica su aceptación, incluso su retención memorística¹.

Sirviéndonos de un set de instrumentos musicales y bases rítmicas, trabajamos sonetos del Siglo de Oro y coplillas renacentistas mediante breves juegos participativos centrados en las fases de recepción y producción. La propuesta es, además, escalable, ya que podría articularse en una o varias sesiones, abarcar únicamente sonetos o ampliarse a otros géneros, épocas o estilos –con la posibilidad de abrir una programación por ciclos temáticos–, incluso acompañarse de músicos en directo, adaptando, por supuesto, la formación a cada evento y circunstancia.

En esta ocasión, para el desarrollo de la actividad integrada en *Forlingua 9*, al tratarse de un congreso virtual, la profesora Lola Moreno Lozano se ocupó del chat y, para el desarrollo de la parte escénica del taller, contamos con la participación del profesor y director de teatro Antonio Valls, colaborador habitual del proyecto *Lenguajesicales*, y fundador y director de la Escuela de artes escénicas Totart de Valencia, espacio desde el cual se llevó a cabo el taller.

2. EL TEXTO LITERARIO COMO INGREDIENTE FUNDAMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE.

Coincidimos con González Cobas (2021, p. 17) cuando, tras analizar la incorporación de recursos literarios en manuales de ELE de nueva generación por parte de diversas editoriales especializadas, concluye:

Aún no son demasiadas las explotaciones de textos literarios en las que cobran importancia los planos cultural e intercultural. De hecho, de las 90 explotaciones

¹ Véase Jara, M. I. D. V. Y. (2013) y Rocamora, I. L. (2018).

analizadas solo 16 recogen aspectos de orden cultural, 11 de tipo intercultural y 4 combinan cultura e interculturalidad. [...] Concretamente, el enfoque comunicativo mostró inicialmente cierta tibieza en la adopción de textos literarios como un recurso que podía hacer interesantes aportaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2, por prescindirse de ellos en las programaciones didácticas o ser incluidos en los manuales como meros complementos o materiales adicionales.

Sin embargo, existen razones de peso para considerar la literatura como parte de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Entre ellas, destaca que fomenta la autonomía del alumnado, puesto que lo involucra en procesos de análisis y creación. Asimismo, refuerza la competencia textual y potencia su destreza al convertir al estudiante en un lector hábil, capaz de comprender una mayor variedad de escritos. La literatura ayuda también a desarrollar el espíritu crítico, activa diferentes estrategias de aprendizaje y permite integrar elementos lúdicos e interculturales en las clases.

Esta vinculación entre el hecho literario y la cultura aparece recogida en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que sitúa la literatura dentro de los «usos estéticos de la lengua» y señala las obras literarias como parte de un patrimonio común que se debe proteger. Según el MCER, el estudio literario aporta beneficios que van más allá de la estética, alcanzando dimensiones educativas, intelectuales y lingüísticas.

También en esa misma línea, en el Volumen Complementario del MCER (2020, p. 104), encontramos argumentos que refuerzan ese criterio:

«Mediar textos» implica transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. [...] El primer conjunto de escalas de descriptores tiene que ver con esta interpretación, normalmente interlingüística, que se viene aplicando cada vez más en los currículos de enseñanza de lenguas (por ejemplo, en Suiza, Alemania, Austria, Italia, Grecia y España). Sin embargo, la noción se ha ampliado aún más para incluir la mediación [...] para expresar reacciones a textos, particularmente los de carácter creativo o literario.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), encargado de sistematizar las directrices del MCER para la lengua española, ya

establecía un catálogo de «Referentes culturales». En este marco, se distingue el bloque de «Productos y creaciones culturales», que engloba la sección de «Literatura y pensamiento», orientada a que el estudiante adquiriera una perspectiva general del legado cultural hispánico. Dicha planificación se estructura en tres estadios, a saber, aproximación, profundización y consolidación. A través de estas fases se persigue una evolución que lleve al aprendiente desde los hitos de mayor trascendencia –como *El Quijote* y la obra de Cervantes– hasta la actualidad, sin olvidar, por supuesto, la nómina de autores canónicos de referencia.

Aunque la inclusión de estos referentes no dicta de forma imperativa la lectura de obras, el PCIC clarifica que las manifestaciones literarias aportan una base de material especialmente significativa, debido a que constituyen un recurso de particular relevancia en la práctica docente actual. Finalmente, en el capítulo dedicado a «Géneros discursivos y productos textuales», se catalogan las manifestaciones literarias de tradición oral y escrita, organizadas por niveles de competencia especificando qué géneros debe saber producir o interpretar el alumnado y destacando que, en el caso de los textos literarios, el trabajo se centra principalmente en la recepción e interpretación por parte del estudiante.

2.1 Superar la distancia temporal:

Del purismo a la actualización del código

Uno de los principales retos en la enseñanza de textos de los siglos XVI o XVII consiste en superar la barrera léxico-sintáctica que supone enfrentarse al castellano empleado en la literatura de esa época. La enorme distancia temporal hace poco reconocible el registro y esto suele generar rechazo en el alumnado. Por otra parte, la recuperación de estos textos se ha llevado a cabo tradicionalmente desde la perspectiva del purismo histórico, lo cual, si bien es académicamente riguroso, también aplica un lenguaje artístico arcaico que puede resultar tan lejano como extraño para el estudiante actual.

Es cierto, pues, que existen ya investigaciones de recuperación de texto literario a través de la música; sin embargo, precisamente debido al esfuerzo de purismo, el producto resultante nos retrotrae al lenguaje artístico de ese

período, pues su misión se dirige, precisamente, a recuperar la autenticidad de los códigos estéticos vigentes cuando se concibió el texto². Si presentamos esa versión al alumnado joven de hoy en día, lo más habitual es que sientan rechazo; en cambio, hemos comprobado en el aula que, si ese mismo texto lo arrancamos por aires de tango-rumba y acompañado por palmas, la aceptación es prácticamente total porque entra en un código perfectamente reconocible para ellos.

En cualquier caso, el alumno o alumna que ya de entrada se sienta seducido por los encantos de la literatura de la época, encontrará un juego que le permitirá compartir sus gustos con otros compañeros más reacios a tal afición, ya que nuestra propuesta demuestra que, al trasladar estos mismos textos a códigos más actuales, los y las estudiantes más reticentes sienten los textos más cercanos a su propia realidad. La música funciona aquí como un «menú de inicio» o impacto inicial que, como veremos, no solo elimina el miedo al texto clásico, sino que facilita su retención memorística.

3. FUNDAMENTOS TÉCNICOS: MÉTRICA, CLAVE Y PROSODIA

Concretamente en este taller, la viabilidad de la hibridación se sustenta en la relación técnica entre la métrica poética y el ritmo musical. Varios autores de referencia confirman la utilidad y conveniencia del argumento. Navarro Tomás, por una parte, llega a decir, en las observaciones preliminares de la 5ª edición de su tratado *Métrica española* (1974, p. 25), que «al verso se le considera, en su estructura sonora, como mero producto del ritmo, independientemente de la medida silábica, de la rima y de la estrofa».

Por su parte, Isabel Paraíso (2000, p. 25) expone:

La poesía –salvo pocas excepciones modernas– ha empleado siempre un lenguaje rítmico. Y como el ritmo implica «repetición», ese lenguaje se ancla sobre el retorno de algún (o algunos) elemento(s) lingüístico(s) que la comunidad de

² Sin ir más lejos, la magnífica labor de Jordi Savall, de cuya persona y su obra me declaro personalmente ferviente admirador. Concretamente, con ocasión de mi participación en 2023 en el *Proyecto de Innovación Educativa UVdiacronía-ESP*, de aprendizaje inmersivo a través de la dramatización de textos en castellano antiguo, integrado en *HISLEDIDAC*, yo mismo recomendé al profesor Santiago Llavata la utilización de su trabajos sobre las folías como banda sonora de los vídeos producidos para la actividad.

hablantes encuentra hermosos, elevados o placenteros, diferentes del habla cotidiana, y que más pronto o más tarde «codifica». Surge así el sistema métrico de un pueblo o cultura, conocido y admirado por esa comunidad.

En ese mismo sentido, Núñez Ramos (2001, p. 314) apunta que «la métrica no es simplemente una huella de un origen en que la poesía iba acompañada de música o era cantada, es también y sobre todo la condición de una música peculiar que todavía se conserva y puede manifestarse en el acto de lectura», incidiendo en la idea de que es también «el mecanismo que pone de relieve la sonoridad de los enunciados».

Por ello, para llevar a cabo esta unidad didáctica de manera eficaz es conveniente introducir algunos fundamentos musicales, concretamente los relacionados con la cuestión rítmica. Se trata, en realidad, no de complicar la tarea, sino más bien de facilitarla, acercándose al ritmo de una manera asequible a cualquier persona, aunque carezca de formación musical previa, para dotar a los participantes del taller—incluido el profesorado, si es el caso— de una base ajustada a su desarrollo.

3.1 Conceptos rítmicos elementales

Tras la introducción, el taller comienza con una sucinta explicación de conceptos básicos de naturaleza musical, más concretamente, referidos al ritmo. El punto de partida serán los dos tipos más elementales de secuencia rítmica, a partir de los cuales se articulan los demás:

- El ritmo binario, con una secuencia de dos acentos, [Fuerte/Débil] es una cadencia estable y ligera, aunque tal vez un poco rigurosa, semejante al caminar.
- El ternario, por su parte, que presenta una secuencia de tres acentos [Fuerte/Débil/más débil] es particularmente interesante porque permite incorporar una pausa; sin ir más lejos, es el ritmo del corazón (bum-bum-pausa_1,2,3).
- En cuanto al cuaternario, simplemente duplica el binario en [Fuerte/Débil/menos fuerte/más débil] aliviando la rigidez del dos y permitiendo una cadencia más equilibrada y dinámica.

- El compás de 6×8 es la primera combinación de binario y ternario, de manera que coinciden los dos esquemas más elementales. Esta característica lo ayuda a producir un ritmo especialmente balanceado, circular, muy apto para la danza y el canto tradicional.

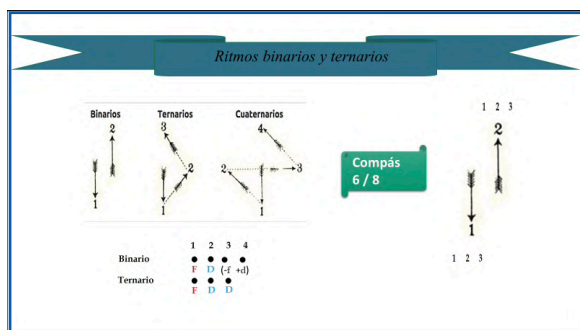


Figura 1

3.2 Las claves rítmicas de este taller

- El «tiempo uno al aire»: en muchos ritmos africanos tradicionales, el pulso inicial del compás, aunque se intuye o respira como pulso intencional, no se marca tan explícitamente; por eso, se dice que queda «al aire»³.

Una forma sencilla de entenderlo es sustituir ese «1» por una aspiración «um» al contar, por ejemplo: (um) 2,3,4 | (um) 2,3,4, etc.

- El compás flamenco de tango-rumba o rumba flamenca:



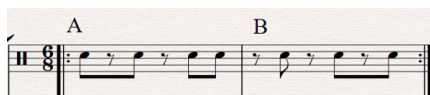
La clave se desarrolla en dos compases de 4×4 , ambos con «el uno al aire», pero con una pequeña variación rítmica entre ellos.

Utilizaremos este patrón de 4×4 para las coplillas, emparejándolo con el verso octosílabo.

Aportamos el recurso que se trabajará con audio y vídeo en el taller:

³ Para profundizar en este tema, véase Agawu, K. (1995) y Chernoff, J. M. (1979).

- La clave de 6×8 afrocubana:



La clave se desarrolla en dos compases de 6×8, de los cuales, el primero acentúa el primer tiempo, pero el segundo presenta el «uno al aire», creando una simetría desplazada de efecto circular.

Aportamos el recurso que se trabajará con audio y vídeo en el taller:

https://drive.google.com/file/d/1lgW84I9jQRE44DBsqlmaWdvTGF6i-8PDx/view?usp=drive_link

Para la realización de nuestro taller en su modalidad presencial, añadimos además el acompañamiento de palmas y algunos instrumentos de percusión menor, como *shakers*, huevitos y cestas que actúan como sonajas, palos de clave, etc.

3.3 El Endecasílabo y la Clave 6/8 afrocubana:

Esta vinculación, una de las aportaciones más aventuradas del taller, aunque parezca juguetona, no es, en realidad, fruto de una simple ocurrencia, sino que se apoya en dos premisas fundamentadas.

Por un parte, existe una similitud métrica elemental que va a facilitar el intercambio de códigos. Mientras el endecasílabo consta de 11 sílabas, la clave afrocubana 6/8 (en su ciclo doble) ofrece una base de 12 pulsos o *beats*. Esta configuración permite absorber la fluctuación de los acentos del verso, ofreciendo una gran libertad para adecuar el recitado a una estructura rítmica ternaria, que es, además, por naturaleza, el ritmo del corazón.

Por otra, existe además un parentesco cultural que relaciona ambas tradiciones. En este sentido, Castro Buendía (2020, p. 18) apunta:

A este respecto, hoy podemos encontrar en la música negra, la española, y el flamenco, un nexo muy importante en lo que se refiere a la construcción de los patrones y frases rítmicas: una estructuración en doce pulsaciones básicas en ritmo ternario, subdivididas en semifrases de seis pulsos. Por ejemplo, dos compases de 6/8 ó un compás de 12/8. [...] El famoso ritmo originado por el compás

alterno 6/8-3/4 o la práctica de la hemiola es un punto en común con la música africana. Rolando Antonio Pérez Fernández señala que en Europa este ritmo es completamente desconocido, mientras que en España se conoce al menos desde el siglo XV, sobre todo en Andalucía, lo que facilita el intercambio musical entre una y otra cultura musical.

Dado que existen distintos tipos de endecasílabo dependiendo de la distribución de acentos, la idea es movernos dentro de esa configuración. El ritmo de seis por ocho duplicado en la clave afrocubana es el que utilizaremos para el endecasílabo. La razón no es otra que, sencillamente, la similitud métrica. Seis más seis son doce y el endecasílabo son once sílabas; esto unido a esa distribución acentual, que, como veremos, ofrece bastante libertad compositiva y va fluctuando según el verso, nos viene muy bien para adecuar el recitado.

Al mostrar la pantalla de la *Figura 2* se puede reproducir de nuevo el audio con la clave de 6/8 mientras recitamos los diferentes versos propuestos como ejemplo.

Sonetos & Clave 6/8 afrocubana

1	y	2	y	3	Y	Tú	4	y	5	y	6
x		x		x	x		x		x		x

TIPOS DE ENDECASÍLABO

Heroico puro

2º, 6º, 10º

Heroico pleno

2º, 4º, 6º, 8º, 10º

Enfático puro

1º, 6º, 10º

Melódico puro

3º, 6º, 10º

Melódico largo

3º, 6º, 8º, 10º

Sáfico puro

4º, 8º, 10º

Sáfico pleno

1º, 4º, 8º, 10º

En tanto que de rosa y azucena

Escrito está en mi alma vuestro gesto

Daño que siempre huye el escarmiento

Confusión de locuras y de antojos

Son efectos de aquel que Amor se nombra

Marchitará la rosa el viento helado

Dulce ficción por quien penosa vivo

Figura 2

4. EL TALLER LITERARIO-MUSICAL



Figura 3

A partir de estos conceptos podríamos iniciar las primeras prácticas de «Versos con ritmo», jugando con el endecasílabo, la sinalefa, las anacrusas, las claves rítmicas, para, posteriormente, incorporar la expresión corporal como lenguaje dramático que apoye la interpretación.

4.1 Primeros versos

Como planteamiento inicial, primero leeríamos los versos seleccionados. Aquí ya nos enfrentamos directamente al texto. Como decíamos en la introducción, siempre se ha tenido un poco de miedo a cómo enfrentarse a un texto clásico, de los siglos XIV, XV o XVI, debido a las características léxico-sintácticas tan diferentes respecto al español actual. Por ello, es recomendable empezar

Primeros versos (*leer con ritmo*)

<i>Más vale trocar placer por dolores que estar sin amores</i>	<i>Querría no desearos y desear no quereros, mas si me aparto de veros tanto me pena dejaros que me olvido de olvidaros.</i>	<i>Escrito está en mi alma vuestro gesto Y cuanto yo escribir de vos deseo Vos sola lo escribisteis, yo lo leo Tan solo que aun de vos me guardo en esto</i>
--	--	--

➤Tareas previas: análisis gramatical, léxico, sintaxis, fonética:

- El plural mayestático (típico del amor cortés)
- Explicación del hipérbaton
- El léxico del poema que presente mayor dificultad (arcaísmos)
- Sinalefa

Figura 4

a trabajar este tipo de textos con ejemplos que presenten menor cantidad de obstáculos o muestren mayor similitud con el registro actual.

En algunas coplillas de Juan del Encina podemos encontrar textos válidos. Por ejemplo, en la muestra elegida, *Más vale trocar placer por dolores que estar sin amores*⁴ vemos que la adaptación, en realidad, no resulta muy complicada. Sería preciso un mínimo trabajo sobre el léxico explicando que «trocar» significa «cambiar» en el sentido de «sustituir», de manera que conseguiríamos actualizar el mensaje y quedaría: *Más vale cambiar placer por dolores que estar sin amores*. Este texto ya es perfectamente asequible a partir de un nivel B1 y, acompañándolo con palmas por medio del compás de rumba flamenca, favoreceríamos una mejor aceptación y retención memorística.

A continuación, aplicaríamos el mismo procedimiento para cantar la segunda coplilla⁵ también a ritmo de rumba, haciendo mención, si fuera menester, a ese plural mayestático, avisando de que se resolverá posteriormente.

Por último, leeríamos las tres estrofas que aparecen en la *Figura 4*, acompañándonos de los recursos proporcionados en el apartado 3.2; concretamente, utilizaremos el compás de tango-rumba para las coplillas de J. del Encina y la clave 6/8 para el primer cuarteto del soneto V de Garcilaso⁶.

Una vez vencida esa distancia inicial, el alumnado comprende mejor el sentido del taller y podemos enfrentar las tareas previas que ayudarán a solventar el resto de posibles escollos que poco a poco irán apareciendo. El primer objetivo será la comprensión del texto, por medio de un análisis gramatical de cuestiones morfosintácticas dedicado, principalmente, a trabajar y resolver los fenómenos de plural mayestático e hipérbaton, pues, seguramente, resultarán extraños al aprendiente de ELE⁷.

⁴ Encina, J. del, Jones, R. O., & Lee, C. R. (1975) *Poesía lírica ; y Cancionero musical*. Castalia, p. 109.

⁵ *Ibidem*, p. 82.

⁶ Garcilaso de la Vega, & García Aguilar, I. (2020). *Poesía*. Cátedra, p. 184.

⁷ En *Lenguajesicales* aplicamos esta primera fase de acercamiento para, además de servir como impacto inicial, de alguna manera anunciar también cuál va a ser el contenido y la estructura del taller. Pero en el caso de que algún docente decida saltar directamente a las tareas previas tras repartir los textos, podría dirigir la actividad partiendo directamente desde las tareas.

4.2 Tarea introductoria.

A modo de introducción, daremos a conocer el soneto como forma poética popular en los Siglos de Oro. Para ello, explicaremos que se trata de una composición de 14 versos endecasílabos⁸ con rima consonante, cuya distribución más habitual es de dos cuartetos ABBA-ABBA y dos tercetos CDE-CDE. Para ello utilizamos de nuevo como ejemplo el célebre Soneto V de Garcilaso de la Vega⁹.

PLANTEAMIENTO INICIAL:
¿Qué es un soneto?

Composición de 14 versos endecasílabos (11 sílabas) con rima consonante distribuidos en:

SONETO V			
2 cuartetos		2 tercetos	
Escrito está en mi alma vuestro gesto	A	Yo no nací sino para quereros,	C
y cuanto yo escribir de vos deseo,	B	mi alma os ha cortado a su medida,	D
vos sola lo escribisteis, yo lo leo,	B	por hábito del alma misma os quiero.	E
tan solo, que aun de vos me guardo en esto.	A		
En esto estoy y estaré siempre puesto,	A	Cuanto tengo confieso yo deberos,	C
que aunque no cabe en mí cuanto en vos veo,	B	por vos nací, por vos tengo la vida,	D
de tanto bien lo que no entiendo creo,	B	por vos he de morir y por vos muero.	E
tomando ya la fe por presupuesto.	A		

Garcilaso De La Vega. (1543)

Figura 5

Dependiendo del grupo y del contexto en el que se realice la unidad didáctica, podríamos abundar en su origen, por influencia de la lírica italiana del Renacimiento y las posibles variantes de versificación, incluso recuperando la Figura 2 para leer los diferentes tipos de endecasílabo con la clave de 6/8.

4.3 Tareas previas de análisis

4.3.1 Tarea 1

La primera tarea consiste en la explicación del plural mayestático. Una vez más, si el nivel del grupo lo permite, podríamos abundar en el origen del fenómeno; pero, independientemente de ello, la fórmula es sencilla: bastaría con explicar que la expresión gramatical de la 2ª persona del singular se realizaba mediante la 2ª persona del plural. De manera que podríamos reinterpretar el texto original:

⁸ Podemos recordar aquí, de nuevo, la matización de que los endecasílabos tienen 11 sílabas y que por ello hemos elegido un ritmo de 12 acentos.

⁹ Véase nota 6.

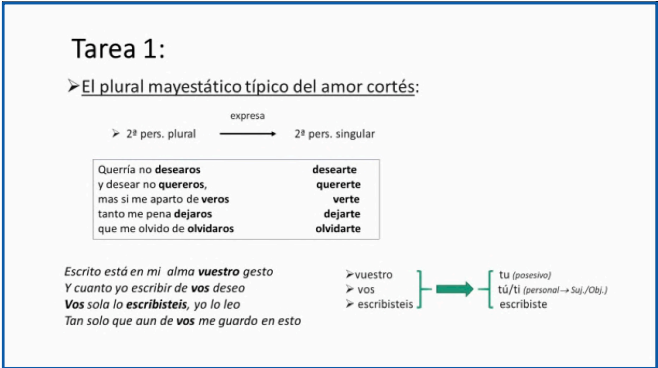


Figura 6

4.3.2 Tarea 2

El siguiente paso, adentrándonos en las tareas gramaticales, sería la explicación del hipérbaton. Recordaremos que, en español, el orden sintáctico natural de la oración, si no el más habitual, al menos, el que se considera como estándar, se ajusta al esquema: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTOS.

El hipérbaton en el registro literario consiste en la alteración de ese orden en función de criterios estéticos y expresivos, bien sea para enfatizar una idea o para cumplir requisitos de métrica o de rima. Una solución sencilla sería explicar el desplazamiento de los sintagmas como intercambio de lugar de los elementos a través de un gráfico como este:

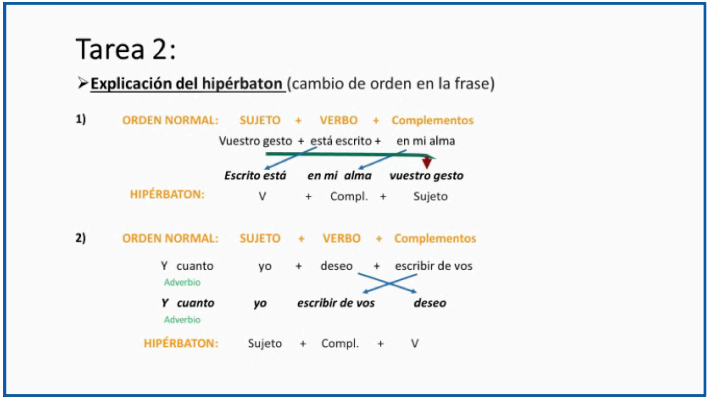


Figura 7

4.3.3 Tarea 3

En la tercera tarea nos centraremos en la pronunciación de los versos, es decir, la cuestión prosódica. Nos detendremos para ello a explicar la sinalefa, como fenómeno fonético definido por la RAE como la «unión en una única sílaba de dos o más vocales contiguas pertenecientes a palabras distintas». Apoyándonos una vez más en los gráficos, volveríamos a leer el primer cuarteto del soneto V con la ayuda de las flechas y, si es menester, con la ayuda de las palmas o reproduciendo el audio con el ritmo:

Tarea 3:

➤ Explicación de la sinalefa en la pronunciación

SINALEFA: Última vocal de palabra (CON o SIN ACENTO) + Primera vocal de palabra (SIN ACENTO)

Es cri to es tá en mi al ma vues tro ges to

Y cuan to yo es cri bir de vos de se o

Vos so la lo es cri bis teís, yo lo le o

Tan so lo que aun de vos me guar da en es to

Figura 8

Este trabajo con la sinalefa resulta sumamente interesante cara a la mejora prosódica, para lo cual nos resultará de gran ayuda recurrir de nuevo a las claves rítmicas. Es muy habitual que un estudiante de español se enfrente a una primera lectura silabeando el poema o, cuando menos, separando palabras: «es-cri-to / es-tá / en / mi / al-ma / vues-tro / ges-to». Pondremos especial hincapié en su lectura haciendo uso de la sinalefa y la distribución acentual de frase: «esCRI-toestÁEnmi-Alma-VUEStro-GESto».

4.3.4 Tarea 4

La cuarta tarea tiene que ver también con el ritmo y la prosodia. Hablamos de la definición del concepto de anacrusa, un concepto musical aplicado a la lingüística, concretamente a la prosodia. Como dicen Font Rochés y Cantero Serena (2007, p. 25) «La línea melódica del grupo fónico se estructura en tres partes: anacrusis, cuerpo e inflexión final [...] El anacrusis es la parte inicial y está constituida por los sonidos previos a la primera vocal tónica del contor-

no». Más adelante, (2007, pp. 29-30) matizan que «La melodía básica de los contornos del castellano y el catalán se caracteriza por presentar un ascenso en el anacrusis», a partir del cual se iniciaría un descenso tonal, que no puede sistematizarse en función de los significados, sino que variará en función de las «manifestaciones de énfasis desde un punto de vista melódico».

Para el taller, nos interesará, fundamentalmente, hacer coincidir la primera sílaba con el primer acento del patrón rítmico.

Tarea 4:

➤ **ANACRUSA** una nota/sílaba o conjunto agrupado de ellas
antes del primer acento rítmico del verso o frase musical.

Escri^{to} está en mi alma vuestro gesto
Y cuanto yo escri^{bir} de vos deseo
Vos so^{la} lo escribisteis, yo lo leo
Tan so^{lo} que aun de vos me guardo en esto

anacrusas

Buscaremos el primer acento en el ritmo

Figura 9

4.3.5 Tarea 5

La última tarea previa se centra en la barrera léxica. Para completar la plena comprensión del texto, volveríamos al texto para resolver las dudas de las unidades léxicas que presenten mayor dificultad, bien por pertenecer a un registro culto, bien por ser arcaísmos, o simplemente formas menos habituales.

Explicaríamos aquí, por ejemplo, que «guardarse» en el verso «tan solo que aun de vos me guardo en esto», juega con varios valores de significado, como esconderse o protegerse y mantenerse a distancia con respeto.

En la Figura 10 se muestran algunos ejemplos del soneto de María de Zayas¹⁰ que trabajaremos posteriormente, ya en la fase de grupos.

¹⁰ Incluimos el soneto de María de Zayas con el objetivo de dar a conocer el canon femenino de escritoras de los Siglos de Oro. También en función del grupo o la programación/temporalización del taller, podríamos ampliar la información con referencias a Sor Juana Inés de la Cruz o Ana Caro de Mallén.

Tarea 5: Léxico

Soneto de María de Zayas (s. XVI-XVII)

Amar el día, **abhorrecer** el día,
llamarla noche y **despreciarla** luego,
temer el fuego y acercarse al fuego,
tener a un tiempo pena y alegría.

Estar juntos valor y **cobardía**.
el desprecio cruel y el blando ruego,
tener valiente entendimiento ciego,
atada la razón, libre osadía.

1. Odiar

4. falta, ausencia de valor

Buscar lugar en que **aliviar** los males
y no querer del mal hacer mudanza,
desear sin saber qué se desea.

Tener el gusto y el disgusto iguales,
y todo el bien librado en la esperanza:
si **aquesto** no es amor, no sé qué sea.

8. aligerar, descargar

10. forma antigua de "esto"

Figura 10

4.3.6 Tarea 6. Análisis: aplicación de las tareas previas

Para finalizar la parte puramente literaria del taller, proponemos dos textos y dividimos al alumnado en dos grupos; el primero analizará el soneto de María de Zayas y el segundo, el extracto de la coplilla de Juan del Encina.

Propuestas de trabajo

1.- María de Zayas

Amar el día, abhorrecer el día,
llamar la noche y despreciarla luego,
temer el fuego y acercarse al fuego,
tener a un tiempo pena y alegría.

Estar juntos valor y cobardía,
el desprecio cruel y el blando ruego,
tener valiente entendimiento ciego,
atada la razón, libre osadía.

2.- Juan del Encina

48 (jumento)

Buscar lugar en que aliviar los males
y no querer del mal hacer mudanza,
desear sin saber qué se desea.

Tener el gusto y el disgusto iguales,
y todo el bien librado en la esperanza:
si aquesto no es amor, no sé qué sea.

Donde es gracedido
es dulce el morir:
vivir en olvido
aquel no es vivir;
Mejor es sufrir
Pasión y dolores
que estar sin amores.
[...]
Fin.

Amor que no pena
no pida placer
pues ya le condena
su poco querer.
Mejor es perder
placer por dolores
que estar sin amores.

Figura 11

El trabajo consistirá en aplicar las tareas previas a los textos propuestos.

En la Figura 12 podemos observar algunos casos reales de cuestiones aparecidas en el aula.

Tarea 6: Análisis

Soneto de María de Zayas (s. XVI-XVII)

Amar el día, abhorrecer el día,
 llamar la noche y despreciarla luego,
 temer el fuego y acercarse al fuego,
 tener a un tiempo pena y alegría.

Estar juntos valor y cobardía,
 el desprecio cruel y el blando ruego,
 tener valiente entendimiento ciego,
 atada la razón, libre osadía.

1. Odiar
 2. mostrar poca estima
 3. simultáneamente, a la misma vez
 4. falta, ausencia de valor
 5. petición o súplica suave
 6. razón, pensamiento + confundido por la pasión
 7. atrevimiento

Buscar lugar en que aliviar los males
 y no querer del mal hacer mudanza,
 desear sin saber qué se desea.

Tener el gusto y el disgusto iguales,
 y todo el bien librado en la esperanza:
 si aquesto no es amor, no sé qué sea,

8. aligerar, descargar
 9. irse a vivir a otro lugar
 8. entregado como carta de pago
 9. forma antigua de "esto"

Hipérbaton:
 No querer hacer mudanza del mal

Explicar el motivo del verbo en subjuntivo

Adjetivación metafórica

Figura 12

5. LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO LENGUAJE FINAL

Una vez consolidados los aspectos lingüísticos y rítmicos, el taller culmina incorporando la expresión corporal como lenguaje dramático de apoyo. Siempre partiendo del trabajo previo sobre el texto, especialmente del análisis léxico, nos fijaremos en aspectos como:

- Qué significados predominan (afectivos, descriptivos, etc.)
- Posibles fenómenos léxico-semánticos (especialmente juego de contrarios, contrastes, repeticiones, intensidad)
- Qué acciones nos sugieren los verbos.

El grupo pasa entonces al espacio abierto en el que se desarrollará la expresión mediante técnicas dramáticas y donde se encontrará también el set musical¹¹. A continuación, se reparte el texto entre los y las participantes que forman en círculo.

De nuevo, de acuerdo al nivel del grupo y el tiempo del que dispongamos por la temporalización del taller –si se imparte en una sola sesión o más–, aquí

¹¹ Tanto en esta ocasión como en nuestra práctica habitual, de esta tarea se ocupa el profesor Antonio Valls, mientras que yo me encargo del piano y el *sampler*. No obstante, en el caso de haber un solo docente, podría realizarse en la misma aula, simplemente apartando las mesas y disparando los audios desde un ordenador o tableta.

se podría explicar –aunque sea de manera sucinta– la figura de María de Zayas y su obra; por ejemplo, qué significado especial tiene el soneto, el dato de que es el poema que abre el segundo acto de su obra *La traición en la amistad*¹², su paralelismo con el soneto de Lope *Esto es amor, quien lo probó lo sabe*, etc.

La expresión teatral

Soneto de María de Zayas

Amar el día, aborrecer el día,
llamar la noche y despreciarla luego,
temer el fuego y acercarse al fuego,
tener a un tiempo pena y alegría.

Estar juntos valor y cobardía,
el desprecio cruel y el blando ruego,
tener valiente entendimiento ciego,
atada la razón, libre osadía.



Buscar lugar en que aliviar los males
y no querer del mal hacer mudanza,
desear sin saber qué se desea.

Tener el gusto y el disgusto iguales,
y todo el bien librado en la esperanza:
si aquesto no es amor, no sé qué sea.

Escritora española de los Siglos de Oro. (1590-1647-).
Famosa por sus novelas cortas, que tuvieron gran éxito
hasta que en el siglo XVIII la inquisición decidió prohibirlas.

Fue, junto a Ana Caro de Mallén y sor Juana Inés de la Cruz,
una de las tres grandes escritoras del siglo XVII español,
representantes del feminismo premoderno en España.

Figura 13

Mientras comienza a sonar la música, el o la docente da inicio a la lectura del texto y el alumnado se mueve, baila, gira, abre los brazos, gesticula o, en general, lleva a cabo movimientos expresando los sentimientos que le sugiera el poema.

En una segunda fase, el texto circula entre todos los participantes, turnándose la lectura de las estrofas, según el criterio del docente que dirige la actividad, repitiendo si es preciso, para que nadie quede excluido de la actividad e introduciendo variaciones si lo ve conveniente.

A través del siguiente enlace se pueden ver algunas muestras de la realización del taller en sus primeras experiencias piloto: https://drive.google.com/drive/folders/1v_sIQdv2_il6wG_kNf_LywzqULrlw2Q?usp=sharing

De acuerdo con Alessandra, S., Chaves, I., & Chiara, R. (2017, p. 3),

La explotación de técnicas dramáticas en el aula de lengua permite dar un planteamiento lúdico a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¹² Zayas y Sotomayor, M. de, Olivares, J., & Rodríguez de Ramos, A. (2022). *La traición en la amistad* (1ª edición). Zaragoza, p. 36.

La dramatización incorpora características del juego, al mismo tiempo que desarrolla la competencia comunicativa, la competencia interactiva, la competencia cultural y literaria, la sociocultural e intercultural. Enseñar una lengua extranjera a través de actividades dramáticas empuja de manera lúdica a usar la lengua con objetivos comunicativos y, además, crea un contexto espacial y temporal donde se facilitan producciones lingüísticas significativas.

Por su parte, Gabino Boquete y Orellana (2017) exponen también algunos de los beneficios de la integración de las artes escénicas en la enseñanza de ELE.

La comunicación no verbal es parte de la comunicación oral; la expresión de la cara, los movimientos de las manos o la disposición del cuerpo muestran sentimientos, estados de ánimo, deseos, necesidades, etc. De hecho, hay momentos en que la comunicación no verbal tiene más significación que los mensajes verbales. [...] Además, al hacer uso del lenguaje corporal como elemento estratégico de comunicación, el gesto permite desarrollar vocabulario, habilidades orales, la comprensión y la interacción (Martín, G. B., & Orellana, J. M. M., 2017, p. 28).

6. CONCLUSIÓN

La propuesta didáctica de *Lenguajesicales* surge de una convicción muy sencilla: existe una conexión íntima entre las diferentes formas de expresión artística y aprendemos mucho mejor cuando participamos, cuando sentimos y cuando vivimos el conocimiento como una experiencia. Por eso trabajamos la literatura a través del ritmo, la musicalidad y la interpretación. Convertimos textos clásicos en experiencias participativas que ayudan a desarrollar la competencia lingüística, la expresividad y la conexión con nuestro patrimonio cultural.

Este enfoque integral no solo mejora la competencia lingüística y literaria, sino que transforma el estudio de los clásicos en una experiencia vivencial y significativa, donde el ritmo actúa como el puente necesario entre el pasado literario y el presente del alumnado.

La apuesta es conscientemente arriesgada. Por un lado, como propone Sáez, (2010, p. 59):

Es indudable que la literatura no solo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la

lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa.

Sin embargo, por otro y siguiendo a la misma autora (2010, pp. 61-62), si bien es cierto que «el texto literario es apropiado en cualquier nivel si se aplican criterios de *lecturabilidad*», no lo es menos el hecho de que:

Si ya es de por sí ingenuo pensar que se puede comprender todo, [...] más ingenuo (lo) es no tener presente que cuando se propone un texto literario el estudiante de una L2 se enfrenta a él con estrategias diferentes. Por todo ello, a la hora de seleccionar los textos literarios según los niveles de aprendizaje se trata de pensar [...] en una escalera con barandilla: comprensible, con apoyos, que se vaya expandiendo, que suba. Esto implica además no ver el material de lectura como una sustancia neutra denominada textos.

Nos parece que la labor desarrollada a través de este taller cumple esa doble función. Por un lado, facilita el acercamiento a unos textos que, de otra forma, resultarían totalmente lejanos, incomprensibles e inasequibles. Pero, además, a través del lenguaje musical y corporal, consigue que los y las estudiantes interioricen y hagan suyo el significado consiguiendo actualizar los poemas al dotarlos de un contexto plenamente renovado en su propia experiencia.

Como queda explicado en la introducción, no creemos apropiada una evaluación del contenido. Sin embargo, el taller podría cerrarse, tras concluir el módulo de expresión dramática y corporal con la propuesta de una tarea extra a realizar posteriormente de manera individual, en la que los y las participantes redactaran una breve reseña sintetizando lo aprendido y los aspectos más valiosos y enriquecedores de su paso por el taller.

No obstante, conviene subrayar una vez más que la presente actividad está pensada para estudiantes de niveles a partir de B1 avanzado en adelante. Para niveles más bajos, sería menester una selección de material literario completamente diferente, por ejemplo, con romances adaptados —en el caso de querer continuar la labor de recuperación de texto clásico— o autores y autoras más actuales, en cuyo caso, tal vez convendría ajustar de nuevo el material musical de trabajo a los textos seleccionados.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAWU, K. (1995). *African rhythm: A Northern Ewe perspective*. Cambridge University Press.
- ALESSANDRA, S., CHAVES, I., & CHIARA, R. (2017). ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctico. *Revista electrónica del lenguaje*, (4), 1-14.
- CANTERO SERENA, F.J. (2007): «Patrones melódicos del español en habla espontánea», en González, M. et al. (eds.) (2007): *III Congreso de Fonética Experimental*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. pp. 181-194.
- CASTRO BUENDÍA, G. (2020). Músicas ‘negras’ y flamenco: relaciones musicales y trasposos entre músicas africanas, indígenas y españolas. *Sinfonía Virtual*, (39).
- CHERNOFF, J. M. (1979). *African rhythm and African sensibility: Aesthetics and social commentary in African musical idioms*. University of Chicago Press.
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- CRISTÓBAL, R., & VILLANUEVA, J. D. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum*, 23, 139-151.
- ENCINA, J. del, JONES, R. O., & LEE, C. R. (1975). *Poesía lírica ; y Cancionero musical*. Castalia.
- FONT ROTCHÉS, D., & CANTERO SERENA, F. J. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía. Didáctica de la música*, 2008, num. 43, p. 19-39.
- GARCILASO DE LA VEGA, & GARCÍA AGUILAR, I. (2020). *Poesía*. Cátedra.
- GONZÁLEZ COBAS, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- JARA, M. I. D. V. Y. (2013). Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Dialogia: revista de lingüística, literatura y cultura*, (7), 245-267.

- MARTÍN, G. B., & ORELLANA, J. M. M. (2017) La importancia de la voz, el gesto, la acción y la palabra en la comunicación. *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*, 26.
- NAVARRO TOMÁS, T (1974). *Métrica española. Reseña histórica y descriptiva*, 5ª ed. Ediciones Guadarrama.
- OLIVEIRA, A. (2008). El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE. *Instituto Cervantes*, 22-31.
- ORTIZ, F. (1950). La africanía de la música folklórica de Cuba. (*No Title*). Archivo de la biblioteca UNTREF.
- PARAÍSO, Isabel (2000). *La métrica española en su contexto románico*. ARCO/LIBROS S.L. Colección *PERSPECTIVAS*. Biblioteca de Teoría Literaria y Literatura Comparada.
- RAMOS, R. N. (2001). Métrica, música y lectura del poema. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 10, 313-338.
- ROCAMORA, I. L. (2018). Influencia de la música en la memorización de léxico de Lenguas Extranjeras mediante las emociones.
- SÁEZ, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In *Actas de XXI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 57-64).
- ZAYAS Y SOTOMAYOR, M. de, Olivares, J., & Rodríguez de Ramos, A. (2022). *La traición en la amistad* (1.ª edición). Zaragoza.

La IA generativa en la enseñanza de ELE: Aplicación, beneficios y retos en el contexto chino

Peiyang Wu

Alumna del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este artículo tiene como objetivo principal analizar la integración de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza del español como lengua extranjera, centrándose específicamente en el alumnado en China. El trabajo destaca herramientas como ChatGPT, Duolingo y Eshelper, las cuales permiten ofrecer instrucción personalizada y simular entornos comunicativos inmersivos que compensan la falta de *input* auténtico en este contexto. Los beneficios son multidimensionales: por un lado, mejora la riqueza léxica, corrección gramatical y comprensión auditiva y reduce el estrés y la ansiedad de los alumnos mediante espacios de práctica seguros; por otro, automatiza tareas mecánicas de revisión del docente, permitiendo más atención en la retroalimentación cualitativa y un diseño pedagógico más eficaz. A pesar de su potencial, existen retos críticos como la generación de información imprecisa, la incapacidad de captar matices culturales profundos y el riesgo de plagio por dependencia tecnológica. Además, el éxito depende de la habilidad del usuario para redactar *prompts* detallados. En definitiva, se propone un modelo híbrido donde la inteligencia artificial generativa actúe como asistente, pero en la que la supervisión humana permanezca como el pilar insustituible que garantice la precisión cultural y la conexión emocional.

Abstract: The main objective of this article is to analyze the integration of generative artificial intelligence into the teaching of Spanish as a Foreign Language, specifically focusing on students in China. The work highlights tools such as ChatGPT, Duolingo, and Eshelper, which enable the delivery of personalized instruction and the simulation of immersive communicative environments that compensate for the lack of authentic input in this context. The benefits are multidimensional: on one hand, it improves lexical richness, grammatical correction and listening comprehension. It reduces student stress and anxiety by providing safe practice spaces; on the other hand, it automates mechanical review tasks for teachers. This allows educators to focus more on qualitative

feedback and effective pedagogical design. Despite its potential, critical challenges exist, such as the generation of inaccurate information, the inability to capture deep cultural nuances, and the risk of plagiarism due to technological dependence. Furthermore, success depends on the user's ability to write detailed prompts. Ultimately, a hybrid model is proposed where generative artificial intelligence acts as an assistant, while human supervision remains an irreplaceable pillar to guarantee cultural precision and emotional connection.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, ChatGPT, aprendizaje de lenguas extranjeras, español como lengua extranjera, estudiantes chinos.

Curriculum: Peiyang Wu es Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (China) y Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá (UAH). Actualmente es doctoranda en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la UAH. Su tesis doctoral se centra en la medición y la activación de la motivación en los estudiantes universitarios chinos que aprenden español.

1. INTRODUCCIÓN

En la era actual, caracterizada por una imparable transformación digital, el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras está experimentando cambios sin precedentes. Dentro de este escenario de constante evolución, resulta fundamental comprender el panorama de oportunidades que abre la nueva tecnología. Es innegable que herramientas emergentes basadas en la inteligencia artificial (IA, en adelante) generativa representan un punto de inflexión definitivo; sin embargo, su exitosa integración en el aula requiere un conocimiento profundo y estratégico sobre su potencial y uso adecuado.

En concreto, la adopción de la IA generativa ha sido excepcionalmente rápida en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante), ya que permite ofrecer instrucciones totalmente personalizadas y simular entornos comunicativos reales e inmersivos. Esta revolución tecnológica adquiere una relevancia estratégica, especialmente en el contexto sinohablante. Históricamente, el alumnado chino que estudia ELE se ha enfrentado a barreras importantes derivadas de un entorno con baja inmersión lingüística. En este sentido, la IA generativa ha demostrado ser un recurso extremadamente valioso para mitigar la carencia de *input* auténtico. Plataformas líderes como ChatGPT, aplicaciones gamificadas como Duolingo o diccionarios especializados e integrales como Eshelper, el más utilizado por los alumnos chinos, utilizan esta tecnología para brindar interacciones contextualizadas y estímulos multimodales.

Por una parte, la integración de estas herramientas aporta varios beneficios tanto para el estudiante como para el docente. Desde la perspectiva del alumno, la posibilidad de ajustar dinámicamente los contenidos a su nivel lingüístico garantiza un proceso mucho más inclusivo y adaptativo. Asimismo, interactuar con personajes o tutores virtuales reduce de manera significativa los factores afectivos negativos, tales como el estrés y la ansiedad, puesto que genera un entorno de práctica seguro, libre del temor al juicio social. Desde la perspectiva del profesorado, automatizar tareas mecánicas (como la revisión preliminar o la identificación de patrones de error) supone un alivio considerable de la carga de trabajo. Gracias a ello, el docente dispone de mayor tiempo para centrarse en ofrecer unos comentarios cualitativos y en diseñar intervenciones pedagógicas eficaces.

Por otra parte, a pesar de las numerosas ventajas, su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de ELE ha generado diversas preocupaciones académicas y presenta algunas limitaciones que exigen una atención especial. Por ejemplo, el riesgo de que la tecnología proporcione información imprecisa y su incapacidad para captar adecuadamente los detalles culturales. Al mismo tiempo, existe un riesgo latente de excesiva dependencia tecnológica que, si los estudiantes no evalúan personalmente el contenido de forma reflexiva, puede derivar en casos de plagio. Sumado a esto, el aprovechamiento real de estas innovaciones está directamente condicionado por las habilidades tecnológicas del usuario, especialmente por la dificultad de redactar instrucciones detalladas para obtener respuestas válidas.

En definitiva, teniendo en cuenta este marco de transformación digital, el presente artículo tiene como objetivo principal explorar las aplicaciones, los beneficios y los retos que plantea la IA generativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, centrándose específicamente en el contexto chino. Para ello, el trabajo presenta, primero, el funcionamiento de plataformas clave impulsadas por esta tecnología, para hacer luego una revisión de cinco estudios empíricos recientes. A partir de este análisis, se concluye que, si bien la IA generativa desarrolla y personaliza el aprendizaje, su implementación óptima requiere un modelo híbrido en el que la labor y supervisión del docente sigan constituyendo el pilar pedagógico insustituible.

2. LA IA GENERATIVA Y SU APLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ELE

En términos conceptuales, la inteligencia artificial generativa es, de acuerdo con Huang (2023, p. 3), «un subcampo de la Inteligencia Artificial (IA) que se centra en la creación y generación de contenido original por parte de las máquinas (Lim, et al., 2023; Aydin & Karaarslan, 2023)». Específicamente, Mendoza-Rejas et al. (2026, p. 297) la describen como una rama avanzada orientada a la producción autónoma de contenidos mediante el entrenamiento con modelos de aprendizaje profundo y grandes volúmenes de datos. A partir de este proceso, los modelos generativos adquieren la versatilidad necesaria para procesar y producir diversos formatos de información, que abarcan desde texto e imágenes hasta audio y vídeo. No obstante, el factor diferenciador de este enfoque respecto a otras aplicaciones de la IA radica en su capacidad intrínseca para crear contenido nuevo y creativo basado en los datos de entrada (Huang, 2023, p. 3), superando la mera clasificación o análisis de información preexistente. En fin, esta capacidad ha facilitado su rápida adopción en el ámbito educativo, por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje de idiomas, ofreciendo entornos comunicativos reales e instrucciones personalizadas. Teniendo en cuenta estas aplicaciones prácticas, a continuación se presentan tres plataformas y herramientas que integran la IA generativa para la enseñanza de lenguas extranjeras:

A. ChatGPT

El ChatGPT se define como un *chatbot* avanzado que facilita la interacción natural entre humanos y ordenadores a través del diálogo. Su funcionamiento se basa en modelos de IA conocidos como GPT, los cuales emplean el procesamiento de lenguaje natural para aprender de los datos de Internet y generar respuestas precisas a las instrucciones de los usuarios (Huang, 2023, p. 7). Con la aparición de GPT-5.5 el 23 de abril de 2026, se ha introducido un modelo más inteligente e intuitivo diseñado para el trabajo profesional de alta complejidad. Con una comprensión acelerada y una ejecución autónoma, este modelo deja de ser un asistente para convertirse en un ejecutor que domina con precisión tareas de análisis, creación de documentos y gestión de *software*. Su verdadera ventaja reside en la gestión de la ambigüedad: el usuario puede entregarle un proyecto desordenado y complejo, y dejar que él se encargue de la

planificación y el control de calidad de principio a fin, dado que el modelo comprende mejor la intención y optimiza el flujo de trabajo intelectual. Es decir, no solo automatiza la búsqueda y el análisis de relevancia, sino que interopera de manera autónoma con diversas herramientas, garantizando la verificación de resultados y la transformación de datos desestructurados en conocimiento aplicado. Según señala OpenAI¹ (2026), «GPT-5.5 no solo es más inteligente, sino también más eficiente en la forma en que aborda los problemas y a menudo logra resultados de mayor calidad con menos *tokens*² y menos reintentos».

Gracias a estas fortalezas, esta herramienta inteligente también desempeña un papel crucial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El usuario solo necesita introducir una pregunta o instrucción relacionada con la lengua meta en la interfaz para obtener una respuesta automática. Al respecto, Huang (2023, p. 9) señala que la calidad del resultado es directamente proporcional a la especificidad de la solicitud y añade que, en caso de recibir una respuesta insatisfactoria, el sistema permite regenerar el contenido para obtener una versión optimizada. Entre sus numerosas ventajas destaca la capacidad de brindar retroalimentación inmediata y ofrecer explicaciones detalladas. Asimismo, facilita la detección de problemas en la expresión escrita, fomenta la motivación de aprendizaje y reduce el estrés de los alumnos ante sus errores, además de ofrecer una enseñanza individualizada. (Huang, 2023, pp. 11-13).

B. Duolingo

De acuerdo con Callo et al. (2026, p. 5443), Duolingo es una herramienta digital gratuita que revoluciona la enseñanza de idiomas mediante una interfaz lúdica. Su enfoque didáctico abarca todas las competencias lingüísticas a través de lecciones estructuradas y contenido interactivo. La plataforma asegura el progreso real del estudiante mediante un sistema de evaluación instantánea y una progresión lineal obligatoria que impide avanzar sin haber alcanzado los objetivos de cada módulo. Cabe subrayar que Duolingo ha integrado la IA generativa (específicamente mediante la alianza con OpenAI) de manera profunda

¹ OpenAI es una empresa estadounidense de investigación y despliegue de inteligencia artificial que lanzó ChatGPT en noviembre de 2022.

² Un *token* es la unidad básica que los modelos de lenguaje (como GPT-5.5) utilizan para procesar y generar texto.

en su plataforma, convirtiéndose en un «tutor conversacional» en tiempo real. Por ejemplo, las herramientas más destacadas que utilizan esta tecnología son:

1. *Explica mi error*: utiliza la IA generativa para ofrecer una explicación detallada y personalizada sobre por qué una respuesta es incorrecta. A diferencia de la IA tradicional que se basa en una base de datos de respuestas predefinidas (no entiende por qué se equivoca un usuario, solo sabe que su respuesta no coincide con la base de datos), *Explica mi error* genera una explicación contextualizada según el error específico del alumno.
2. *Aventuras*: las *Aventuras* utilizan modelos de lenguaje extensos (como GPT-4 de OpenAI) para que las interacciones no sean un simple guion rígido. Permiten a los usuarios de Duolingo Max (suscriptores premium) practicar situaciones de vida real (como pedir un café, ir de compras a la tienda o pedir indicaciones para ir al cine) conversando con los personajes de la aplicación (Zari, Oscar, Junior o Eddy). Esta herramienta genera respuestas y reacciona de forma dinámica, por lo que ninguna conversación es igual a otra. De acuerdo con Barker (2024), hasta el momento, las *Aventuras* de Duolingo están disponibles para hablantes de español que aprenden inglés y para hablantes de inglés que aprenden francés, pero llegarán a otros idiomas muy pronto.
3. Videollamada con Lily: esta función permite a los suscriptores de Duolingo Max simular una videollamada con el personaje Lily, una adolescente sarcástica. La IA generativa hace que estas interacciones espontáneas se sientan tanto auténticas como útiles, ya que Lily hará pausas para pensar sus respuestas y ajustará su nivel al nivel de dominio del usuario en tiempo real. La duración de las conversaciones se adapta al progreso del usuario, pasando de un minuto en las secciones iniciales hasta alcanzar los tres minutos en los niveles avanzados.

C. Eshelper

Eshelper es un diccionario de español diseñado específicamente para aprendices sinohablantes. De hecho, según Sun y Qi (2021, como se citó en Tu, 2025, p. 87), es el diccionario más utilizado por alumnos chinos. En cuanto a su

formato, consiste en una plataforma digital accesible tanto a través de su sitio web oficial (www.esdict.cn) como de su aplicación móvil.

Una de sus principales ventajas es que permite realizar consultas integrando múltiples fuentes de manera simultánea. Concretamente, el usuario puede personalizar su búsqueda seleccionando entre el diccionario bilingüe (español-chino/chino-español), el Diccionario de la lengua española de la RAE, un diccionario español-inglés o el *Wikcionario*³ (Wang, 2019, pp. 5-6). Asimismo, la herramienta complementa estas definiciones con una amplia gama de recursos, tales como sinónimos, antónimos, palabras derivadas y términos relacionados. Además, incluye locuciones, modismos y ejemplos con audio nativo, lo que garantiza una comprensión profunda del significado y del uso contextual de cada palabra.

Más allá de sus funciones lexicográficas tradicionales, Eshelper ha evolucionado hasta convertirse en una plataforma integral de aprendizaje. En este sentido, no solo ofrece servicios de traducción e interpretación espontánea, sino también herramientas de corrección escrita y práctica de interacción oral, adaptadas al nivel, el estilo y las necesidades del usuario. Finalmente, cabe destacar que la aplicación ya ha integrado más de diez grandes modelos de lenguaje (ej: GPT-5 de OpenAI, DeepSeek⁴, Gemini-2.5, Qwen⁵ de Alibaba, etc.), consolidándose como una herramienta de vanguardia que emplea la IA generativa para optimizar el aprendizaje del español.

Tomando como ejemplo la sección de práctica de interacción oral, esta herramienta destaca por su alta capacidad de personalización. En primer lugar, el usuario tiene la posibilidad de elegir entre seis personajes virtuales con diferentes perfiles y acentos (español, colombiano, argentino o mexicano). Asimismo, para adaptar el ejercicio al ritmo de aprendizaje de cada alumno, se

³ El Wikcionario (en inglés, *Wiktionary*) es un proyecto de diccionario libre de la Fundación Wikimedia, que contiene definiciones, pronunciaciones, traducciones, etimologías y sinónimos de palabras en múltiples idiomas.

⁴ Es una empresa de IA y un laboratorio de investigación con sede en Hangzhou, China. Fue fundada por High-Flyer Quant, una firma dedicada a la gestión de inversiones mediante algoritmos.

⁵ Qwen es una familia de grandes modelos de lenguaje desarrollados por Alibaba, un consorcio privado chino con sede en Hangzhou, dedicado al comercio electrónico en Internet.

ofrecen cinco niveles de velocidad del habla, que varían desde el ritmo más lento hasta el más rápido. En cuanto al contenido, las sesiones de práctica se organizan en torno a los temas clasificados en ocho áreas temáticas:

1. Temas más populares de la actualidad.
2. Interacción cotidiana (situaciones comunes como pedir un café, hablar del tiempo, planificar el fin de semana, expresar gustos personales, realizar una consulta médica, presentarse formalmente, hacer compras o asistir a fiestas de cumpleaños).
3. Vida escolar y académica (abarca escenarios como debates en clase, estudios en el extranjero, convivencia con compañeros de piso, trabajo en equipo y actividades extracurriculares).
4. Comunicación profesional (se centra en el ámbito laboral mediante simulaciones de entrevistas de trabajo, solicitudes de baja o permisos, quejas, elaboración de informes y participación en reuniones).
5. Vida sentimental (abarca temáticas que van desde la declaración de amor y las discusiones de pareja hasta la ruptura definitiva y el desahogo tras un desamor).
6. Viajes y turismo (cubre aspectos esenciales como la preparación del viaje, la facturación de equipaje, el check-in en hoteles, pedir platos en restaurantes, la compra de entradas y coger un taxi).
7. Temas frecuentes en los exámenes (incluyen temáticas como alimentación y salud, protección del medio ambiente, turismo sostenible, videojuegos, teletrabajo, redes sociales, IA, etc.).
8. Temas de actualidad de ediciones pasadas.

3. BENEFICIOS MULTIDIMENSIONALES DE LA IA GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En la actualidad, las herramientas de IA generativa destacan por su capacidad para producir textos de alta calidad, coherentes y razonables, adaptados a las instrucciones y retroalimentación del usuario. No obstante, su implementación ha generado diversas preocupaciones entre académicos y profesores. Es fundamental señalar que las problemáticas asociadas no provienen de la

propia IA generativa, sino de la manera en que se utiliza. Tal y como explica Stollhans (2024, como se citó en Wang y Cardeñosa García, 2025, p. 4), la aplicación de la IA generativa en la enseñanza de lenguas «debe ser cuidadosamente planificada para maximizar sus beneficios y minimizar sus limitaciones. La IA generativa ofrece innumerables oportunidades para profundizar en el aprendizaje de idiomas, pero debe usarse de forma crítica». Por tanto, el enfoque debe centrarse en el uso adecuado y estratégico de estas herramientas. Ignorar su potencial representaría una pérdida de oportunidad pedagógica, dadas las significativas ventajas que la IA generativa ofrece para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En primer lugar, Luan (2024, pp. 14-15) destaca que la IA generativa no solo ejecuta tareas lingüísticas –como traducción, síntesis y resolución de preguntas–, sino que también ofrece asesoramiento avanzado en la selección y estructuración de contenidos (Acemoglu & Restrepo, 2019; Morán et al., 2024). Canales (2024, p. 37), por su parte, considera que esta tecnología ofrece diversas oportunidades beneficiosas al aprendizaje de ELE, a ayudar a los aprendices a consolidar conocimientos, a desarrollar la expresión escrita y mejorar la comprensión lectora mediante textos personalizados. De hecho, tal y como añaden Zambrano Vera et al. (2024, p. 1985), «este tipo de tecnología ha demostrado su potencial al generar contenido educativo adaptativo y personalizado transformando las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Zhang & Tur, 2024)».

Esta capacidad de personalización es particularmente relevante en el campo de la enseñanza léxica. Wu y Wu (2025, p. 118) afirman que una de las innovaciones más destacadas es el uso de sistemas adaptativos que ajustan dinámicamente los contenidos, según el nivel léxico de los estudiantes. Frente a este avance, Wang y Cardeñosa García (2025, p. 5) advierten que los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas tienen limitaciones, como la falta de atención individualizada y de oportunidades para practicar la conversación fuera del aula; mientras que las herramientas de IA generativa ofrecen una solución a estas limitaciones, permitiendo a los alumnos aprender en los chats personalizados e inmersivos que simulan interacciones reales, lo cual garantiza un aprendizaje más inclusivo y efectivo. Paralelamente, estas tecnologías facilitan la retroalimentación instantánea sobre gramática, vocabulario y pronun-

ciación, reforzando la corrección de errores en tiempo real y promoviendo una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, cabe subrayar que la IA generativa no solo beneficia al alumnado, sino que representa un alivio fundamental para optimizar la labor docente. Según Wang y Cardeñosa García (2025, pp. 5-6), los profesores pueden automatizar la revisión inicial y el análisis de parámetros predefinidos, reduciendo el tiempo dedicado a la corrección manual. En consecuencia, este ahorro de carga permite que el docente se enfoque en lo verdaderamente esencial: brindar una retroalimentación cualitativa y diseñar estrategias pedagógicas más eficaces.

Otro de los grandes potenciales de estas herramientas inteligentes reside en su accesibilidad y flexibilidad para el aprendizaje de idiomas, funcionando como cualquier recurso en línea. Al superar la falta de docentes cualificados en áreas aisladas, estas plataformas permiten a los estudiantes practicar español desde cualquier dispositivo, eliminando de forma efectiva las barreras geográficas y horarias.

Finalmente, desde la perspectiva de los factores afectivos, entendidos como el conjunto de sentimientos, experiencias y emociones surgidos en el proceso de aprendizaje de ELE, la interacción con una IA generativa reduce el estrés y la ansiedad que experimentan los estudiantes al practicar la expresión oral y escrita. Tal y como explica Adeva Merino (2025, p. 114), «este entorno digital genera un espacio seguro y libre de juicios, porque facilita la práctica lingüística sin la presión social que puede inhibir la participación en contextos presenciales».

4. LA IA GENERATIVA EN EL CONTEXTO SINOHABLANTE DE ELE: APLICACIONES PRÁCTICAS

A continuación, se presentan cinco estudios empíricos sobre la IA generativa y la enseñanza de ELE en China, abordando las aplicaciones, beneficios y retos de la IA generativa en el alumnado sinohablante que estudia ELE.

✓ Primero, el trabajo de Huang (2023) investiga el proceso y la experiencia de 10 estudiantes chinos con diversos niveles al utilizar ChatGPT-3.5 como herramienta de apoyo en el aprendizaje de ELE. La investigación empleó una

metodología cualitativa, recogiendo datos a través de un diario de aprendizaje, el historial de chat y un cuestionario durante un periodo de siete días. Los resultados revelan que ChatGPT es una herramienta altamente eficaz, destacando principalmente en tres áreas (pp. 25-27):

1. Vocabulario: la herramienta es capaz de explicar coloquialismos, algo en lo que supera a otros programas de traducción. Además, explica el uso de las palabras para el registro tanto oral como escrito y ayuda a distinguir términos con significados similares.
2. Redacción: ChatGPT no solo proporciona ejemplos y mejora los textos, sino que también ayuda con el formato, la estructura y la lógica de la escritura.
3. Traducción: los estudiantes valoraron positivamente su capacidad para traducir palabras y frases, así como ofrecer explicaciones claras de los coloquialismos.

Por otro lado, una de las ventajas fundamentales de la herramienta es su alta capacidad de personalización, permitiendo ajustar los contenidos y niveles a las necesidades específicas de cada estudiante. Este enfoque adaptativo tiene un impacto directo en el compromiso: los alumnos superaron el tiempo de estudio previsto en un 55,7 % (p. 24). Este dato revela que la plataforma no solo resulta interesante, sino que actúa como un catalizador de la motivación intrínseca.

A pesar de sus grandes ventajas, el uso de ChatGPT-3.5 en este contexto presenta ciertas limitaciones:

1. Dificultad en los prompts: los participantes señalaron que la mayor limitación es la necesidad de describir los requisitos de las preguntas con muchísimo detalle para obtener respuestas útiles, lo cual no siempre es conveniente (p. 32).
2. Precisión: aunque el 84 % de las respuestas generadas fueron válidas (p. 39), la herramienta a veces produce información imprecisa o comete errores ortográficos (p. 34). Esto exige que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y no confíen ciegamente en las respuestas.
3. Restricciones técnicas: se observaron problemas mecánicos, como la incapacidad de la herramienta para cumplir con un recuento exacto

de palabras en las redacciones o la falta de orientación específica para exámenes oficiales como el DELE (p. 34).

En general, los estudiantes mostraron una actitud muy positiva hacia la herramienta. El 90 % de los participantes afirmó que continuaría utilizando ChatGPT para aprender español, destacando su comodidad, rapidez, utilidad y el hecho de ser gratuita (p. 37).

✓ Paralelamente, el estudio de Luan (2024) se centra en cómo ChatGPT influye en la escritura de estudiantes chinos de español de nivel intermedio-avanzado. La investigación se basó en una muestra de 40 alumnos universitarios divididos aleatoriamente en dos grupos: un grupo de control (GC), que empleó una metodología tradicional basada en libros de texto y guías de estudio, y un grupo experimental (GE), que integró ChatGPT para la generación de ideas, la estructuración de esquemas y la obtención de sugerencias de redacción. El estudio se organizó en dos fases clave, que fueron la fase de planificación de la escritura (buscar información relevante, hacer lluvias de ideas y organizar ideas) y la de escritura colaborativa (revisión y modificación por ChatGPT o por compañeros y profesor).

La evaluación de los textos, tanto en sus borradores iniciales como en las versiones finales, se realizó en función de cinco dimensiones clave: coherencia, cohesión, riqueza léxica, originalidad/creatividad y corrección gramatical/ortográfica (p. 24). En términos generales, los resultados cuantitativos revelaron que el GE superó de manera estadísticamente significativa al GC en ambas fases de escritura (p. 28). Estos hallazgos confirman que la asistencia de ChatGPT tiene un impacto positivo considerable: no solo eleva la calidad del rendimiento inicial, sino que consolida y amplía esa ventaja durante el proceso de revisión. De manera específica, los beneficios se manifestaron con mayor intensidad en las siguientes dimensiones:

1. Corrección gramatical / ortográfica: esta dimensión mostró las mejoras más notables en el grupo apoyado por IA generativa. ChatGPT resultó ser especialmente eficaz para reducir errores desde las etapas tempranas del proceso. A pesar de que ambos grupos mejoraron después de la revisión, el grupo experimental mantuvo una ventaja clara, lo que subraya que la herramienta no solo actúa como un corrector inme-

diato en borradores, sino que favorece una precisión superior en la producción final.

2. Riqueza léxica: fue otra de las dimensiones con avances significativos. Los estudiantes del GE emplearon un vocabulario más variado y preciso desde el inicio, tendencia que no solo se mantuvo, sino que se incrementó en la versión revisada. Este fenómeno sugiere que el uso continuo de la herramienta incentiva a los alumnos a experimentar con un léxico más amplio y a perfeccionar la precisión terminológica durante la edición del texto (p. 29).
3. Cohesión: los datos del primer borrador revelan una diferencia significativa entre el GE y el GC. Esta superioridad sugiere que los estudiantes apoyados por ChatGPT lograron, desde el inicio, un uso más eficaz de los conectores y una fluidez más constante en la transición entre párrafos y oraciones. En la fase del borrador revisado, aunque ambos grupos mostraron avances, el GE mantuvo su ventaja competitiva sobre el GC. Estos resultados indican que ChatGPT es una herramienta valiosa para refinar la estructura lógica del texto durante el proceso de edición; no obstante, cabe señalar que el impacto en esta dimensión fue más moderado en comparación con los avances observados en corrección gramatical/ortográfica y riqueza léxica (p. 28).

Pese a los evidentes beneficios, el estudio identifica desafíos considerables en la integración de la IA generativa en el aula. Se detectó que la falta de homogeneidad en las habilidades tecnológicas de los alumnos afecta al aprovechamiento real de la herramienta (p. 30). Es más, existe el riesgo de dependencia excesiva y de plagio, dado que algunos alumnos se limitaron a copiar el contenido generado sin adaptarlo ni evaluarlo críticamente. También se evidenció que las respuestas de ChatGPT pueden llegar a ser imprecisas o irrelevantes (p. 31). En conclusión, la investigación subraya que para maximizar el potencial de la colaboración humano-máquina en la escritura en español, no basta con el simple acceso a esta tecnología. Es imprescindible aplicar un enfoque pedagógico que incluya formación específica en la interacción efectiva con la IA generativa, el establecimiento de pautas éticas claras y una supervisión docente enfocada en fomentar el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante (p. 32).

✓ Cao y Ding (2026) analizan la integración de los grandes modelos de lenguaje (LLM)⁶ y la post-edición humana para optimizar la traducción de textos literarios complejos. En el contexto actual, marcado por el avance de herramientas como ChatGPT y Gemini, el estudio aborda un terreno poco explorado: la transferencia de matices estilísticos y culturales entre lenguas tan diferentes como el español y el chino (p. 27).

En primer lugar, la investigación adopta una metodología de enfoque mixto secuencial. En la fase cuantitativa, se diseñaron cuatro tipos de instrucciones o *prompts*⁷ de complejidad progresiva para evaluar el rendimiento de ChatGPT-5.0. Estos niveles variaron desde una descripción básica de la tarea hasta la inclusión de ejemplos de aprendizaje para medir la similitud con una traducción humana de referencia (p. 28). Como resultado, los datos demostraron que la calidad de la traducción mejora significativamente a medida que se proporcionan instrucciones detalladas que incluyan el rol del traductor, el estilo literario y ejemplos contextuales (p. 31).

Posteriormente, el estudio profundiza en un análisis cualitativo comparando la producción de ChatGPT-5.0 con la versión del hispanista Fengsen Bai⁸. A través de esta comparativa, los autores identifican que, aunque ChatGPT logra traducciones fluidas, tiende a ser excesivamente literal y carece del ritmo literario necesario (pp. 31-32). Por consiguiente, se propone que la intervención humana en la post-edición es indispensable y debe ejecutarse en tres niveles críticos (p. 35):

1. Nivel estilístico-rítmico: sin lugar a dudas, es necesario ajustar el registro y reestructurar las oraciones para incorporar unidades rítmicas naturales del chino, que aporten mayor contundencia y equilibrio emocional al texto.

⁶ Los grandes modelos de lenguaje, conocidos como LLM (por sus siglas en inglés: *Large Language Models*) son un tipo de IA diseñada para procesar, comprender y generar texto de una manera que imita la comunicación humana.

⁷ *Prompt* es el texto, pregunta o instrucción que escribe el usuario a la IA para pedirle que haga algo.

⁸ Fengsen Bai es una figura reconocida en los círculos académicos del hispanismo en China, cuya labor se centra específicamente en el ámbito de la traducción literaria y la investigación académica especializada.

2. Nivel pragmático-cultural: la IA suele fallar en la captación de matices culturales profundos. Por tanto, el traductor debe aplicar estrategias de domesticación, sustituyendo metáforas de origen por modismos o frases hechas que resulten familiares para el lector chino.
3. Nivel ortográfico: se detectó un uso excesivo o inadecuado de signos de puntuación (dos puntos o rayas) por parte de la IA, los cuales deben ser corregidos para adecuarse a los hábitos de lectura narrativa en China.

En conclusión, el trabajo de Cao y Ding sostiene que, si bien la IA generativa actúa como un potente agente lingüístico que acelera la eficiencia, la supervisión humana sigue siendo el pilar fundamental para garantizar la precisión léxica y la resonancia cultural. En última instancia, la combinación del diseño de *prompts* optimizados y una post-edición humana orientada a la naturalización es la clave para alcanzar una traducción literaria de alta calidad.

✓ Wu y Wu (2025, pp. 122-123), por su parte, realizaron un estudio cuasiexperimental para evaluar la eficacia de tres plataformas basadas en la IA generativa (Duolingo, Eshelper y TalkAI) en la adquisición de vocabulario en español por parte de estudiantes chinos de nivel inicial. La investigación contó con 52 estudiantes universitarios divididos equitativamente en un grupo experimental (GE) y un grupo de control (GC). Durante tres meses, el GE utilizó las plataformas de IA generativa durante 30 minutos diarios, cinco días a la semana, beneficiándose de tareas adaptativas y retroalimentación en tiempo real; mientras que el GC siguió métodos de enseñanza tradicionales, centrados en las explicaciones impartidas por el docente, ejercicios escritos y memorización de listas de vocabulario. Ambos grupos recibieron la misma carga horaria de instrucción formal con contenidos léxicos equivalentes. Se evaluaron mediante pruebas escritas, auditivas y orales 120 unidades léxicas de alta frecuencia, adecuadas al nivel A2. A continuación, se presentan dos conclusiones fundamentales:

1. Comprensión auditiva y expresión oral: el GE mostró mejoras estadísticamente significativas en la comprensión auditiva y en la retención léxica en la producción oral. Esto demuestra que los estímulos multimodales (imágenes, audio y ejemplos contextualizados) de la IA ge-

nerativa facilitan la codificación y recuperación del léxico y validan la eficacia de estos entornos digitales para niveles iniciales.

2. Expresión escrita: no se observaron diferencias relevantes entre ambos grupos en el rendimiento escrito. Según los autores, esto sugiere que la IA generativa, por sí sola, no garantiza la consolidación de esta habilidad, debido a que las plataformas suelen priorizar ejercicios cerrados y repetitivos que omiten procesos de composición compleja y redacción guiada (p. 128).

En síntesis, el trabajo concluye que estas plataformas de IA generativa accesibles se perfilan como herramientas complementarias eficaces, especialmente en contextos de baja inmersión lingüística como el contexto chino. Su principal valor reside en mitigar la falta de *input* auténtico mediante estímulos auditivos variados e interacción simulada. Una integración adecuada permite enriquecer la enseñanza tradicional a través de la personalización (actividades adaptativas), la inmediatez de la retroalimentación y la gamificación (p. 129).

✓ Por último, el estudio desarrollado por Wang y Cardeñosa García (2025) detalla la implementación de un enfoque pedagógico híbrido para optimizar el aprendizaje de ELE. Esta metodología integra la plataforma Mizou, dedicada a la práctica conversacional, y la herramienta Grok, empleada para asistir en una evaluación que combina la IA generativa con la corrección manual.

En primer lugar, se utilizó Mizou para crear *chatbots* personalizados capaces de simular interacciones reales, como el escenario de pedir comida en un restaurante. Específicamente, el docente puede programar estos chats para que guíen al estudiante hacia objetivos gramaticales concretos (por ejemplo, el uso del subjuntivo) mediante instrucciones claras que definen el rol de la IA generativa (como actuar de camarero) y el vocabulario objetivo (p. 3). En cuanto a la evaluación, se implementó un sistema en cinco tareas consecutivas para un grupo de 22 estudiantes. El proceso se dividió en dos fases principales:

1. Fase de entrenamiento: el docente corrigió manualmente una muestra de cinco alumnos para establecer una «base de corrección» detallada en semántica, coherencia y gramática.

2. Fase de automatización: posteriormente, Grok utilizó dicha base para identificar y corregir errores en los diecisiete estudiantes restantes, de modo que el profesor solo tuvo que realizar una revisión final (p. 11).

Como resultado, los datos demuestran que este modelo híbrido logró un ahorro significativo de tiempo. De hecho, a medida que la base de corrección se aumentaba, la eficiencia docente aumentó del 54,09 % en la primera tarea al 61,82 % en la quinta. Según los autores, este progreso se debe a la creciente precisión de Grok, que redujo el tiempo de revisión por estudiante de tres a dos minutos, alineándose con estudios previos (Lee et al., 2024; Mizumoto & Eguchi, 2023) sobre la optimización de procesos mediante la IA (p. 12). Asimismo, el análisis de datos permitió al docente detectar patrones de error comunes para ajustar su instrucción en clases futuras.

Por otro lado, la experiencia fue valorada positivamente por los estudiantes, quienes destacaron que el *chatbot* ofrece un entorno seguro que reduce la ansiedad al eliminar el temor al juicio social. No obstante, se identificaron limitaciones críticas, tales como la incapacidad de los *chatbots* para captar matices culturales y variaciones regionales, la falta de conexión emocional, el riesgo de generar una excesiva dependencia tecnológica (p. 10). En conclusión, si bien la IA generativa fomenta la eficiencia en el aprendizaje y la evaluación, los autores recalcan que la supervisión humana sigue siendo indispensable. El rol del docente es fundamental para garantizar la precisión cultural y proporcionar el apoyo emocional que la tecnología, por su naturaleza, no puede ofrecer.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo evidencia que la IA generativa ha marcado un punto de inflexión en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, con especial atención al contexto de estudiantes sinohablantes. En términos conceptuales, el rasgo distintivo de esta innovación tecnológica radica en su capacidad intrínseca para superar el mero análisis de información preexistente, logrando generar contenido original, versátil y creativo a partir del procesamiento de grandes volúmenes de datos. Por consiguiente, su rápida y profunda adopción en el ámbito educativo favorece la creación de entornos comunicativos inmersivos

e instrucciones altamente personalizadas, materializados a través de plataformas vanguardistas como ChatGPT, Duolingo o Eshelper, entre otras.

En primer lugar, es preciso destacar las múltiples y sustanciales ventajas que esta tecnología aporta tanto al alumnado como al profesorado. Por un lado, la IA generativa permite adaptar dinámicamente los contenidos pedagógicos a las necesidades específicas, al estilo y al nivel lingüístico de cada estudiante, garantizando así un aprendizaje mucho más inclusivo y personalizado. Asimismo, la interacción con personajes virtuales conversacionales reduce de manera significativa los factores afectivos negativos, tales como el estrés y la ansiedad, ya que proporciona al estudiante un espacio seguro, flexible y libre del temor al juicio social a la hora de practicar el idioma. Por otro lado, desde la perspectiva docente, estas herramientas representan un alivio fundamental de la carga de trabajo. Al automatizar procesos mecánicos como la revisión preliminar y la detección de patrones de error, los profesores disponen de más tiempo para enfocarse en lo verdaderamente esencial: brindar una retroalimentación cualitativa y diseñar estrategias pedagógicas eficaces.

Con respecto a la evidencia empírica dentro del contexto de aprendices chinos, los estudios analizados verifican un impacto notable en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, en los niveles iniciales, el uso constante de estímulos multimodales mediante plataformas basadas en IA generativa mejora de forma estadísticamente significativa tanto la comprensión auditiva como la retención léxica en la producción oral. De este modo, se logra compensar la carencia de *input* auténtico propia del contexto chino, caracterizado por baja inmersión lingüística. Simultáneamente, para estudiantes de niveles intermedios y avanzados, la asistencia de modelos generativos mejora la corrección gramatical, fomenta la riqueza de vocabulario y refina la cohesión estructural desde las fases tempranas de la redacción de textos.

No obstante, pese a las innegables ventajas que proporciona, la implementación de esta tecnología acarrea diversos desafíos que exigen una atención crítica. Entre las principales limitaciones existentes se encuentra la posibilidad de generar información imprecisa, sumada a la manifiesta incapacidad de la tecnología para interpretar correctamente matices culturales profundos. Paralelamente, subyace un riesgo potencial de excesiva dependencia tecnológi-

ca, lo cual puede causar plagio si los alumnos omiten revisar el contenido de manera reflexiva. Además, el aprovechamiento real de estas innovaciones se relaciona estrechamente con las habilidades tecnológicas previas del usuario, especialmente en lo concerniente a la redacción de instrucciones o *prompts* lo suficientemente detallados.

En definitiva, la integración de la IA generativa en el aula de ELE constituye una oportunidad pedagógica que no debe ignorarse, pero que requiere indudablemente una planificación estratégica. Para maximizar sus fortalezas y neutralizar sus carencias, resulta relevante establecer un modelo de enseñanza híbrido basado en la colaboración armónica entre el ser humano y la tecnología. Si bien esta acelera y personaliza el proceso de aprendizaje, el rol del docente sigue siendo un pilar insustituible. En última instancia, solo la supervisión pedagógica humana puede garantizar la asimilación de elementos culturales, desarrollar el pensamiento crítico necesario frente a los resultados automatizados y, sobre todo, aportar esa conexión emocional y empática que ninguna IA es capaz de simular.

REFERENCIAS

- ACEMOGLU, D., & RESTREPO, P. (2019). Automation and new tasks: How technology displaces and reinstates labor. *Journal of Economic Perspectives*, 33(2), 3-30. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.33.2.3>
- ADEVA MERINO, S. (2025). *La reinención de la enseñanza de ELE: explorando el potencial de la gamificación, la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. e_Buah. <http://hdl.handle.net/10017/67847>
- AYDIN, Ö., & KARAARSLAN, E. (2023). Is ChatGPT leading generative AI? What is beyond expectations?. *Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems*, 11(3), 118-134. <https://doi.org/10.21541/apjess.1293702>
- BARKER, K. (2024, 26 de septiembre). *Conoce Aventuras, una nueva experiencia para jugar y aprender Duolingo*. <https://blog.duolingo.com/es/aventuras-duolingo/>
- CALLO, V. V. T., MAMANI, F. M. T., HERLES, N. E. V., & QUILLE, R. V. E. (2026). Implementación del aplicativo duolingo en el aprendizaje oral del inglés: Entorno familiar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 5437-5468. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22645

- CANALES, A. M. (2024). Posibilidades y limitaciones de ChatGPT para el aprendizaje del español como LE/L2. *El español por el mundo*, 6(1), 35-45. <https://doi.org/10.59612/epm.i1.141>
- Equipo de Duolingo. (2024, 24 de septiembre). *Videollamadas: ten conversaciones reales con Lily*. <https://blog.duolingo.com/es/videollamadas/>
- HUANG, S. (2023). *Aplicación del ChatGPT en el aprendizaje de español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/36da4c07-8b5a-469b-9466-d42d7ac6b8ba/content>
- LEE, J., HICKE, Y., YU, R., BROOKS, C., & KIZILCEC, R. F. (2024). The life cycle of large language models in education: A framework for understanding sources of bias. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 1982-2002. <https://doi.org/10.1111/bjet.13505>
- LIM, W. M., GUNASEKARA, A., PALLANT, J. L., PALLANT, J. I., & PECHENKINA, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- LUAN, Y. (2024). Colaboración humano-máquina en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en español: el impacto de ChatGPT en el contexto educativo de universitarios chinos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 62(2), 13-35. <http://dx.doi.org/10.29393/rla62-1chyl10001>
- MAS CASTILLO, L. (2026, 1 de enero). *¡Explica mi respuesta ahora es gratis para todos los usuarios!* <https://blog.duolingo.com/es/explica-mi-respuesta-ahora-gratis/>
- MENDOZA-REJAS, J. N., MENDOZA-REJAS, A. R., & VASQUEZ-HERNÁNDEZ, B. R. (2026). Inteligencia artificial generativa en el riesgo de opacidad administrativa en las municipalidades. Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 47(2), 296-308. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02r08>
- MIZUMOTO, A., & EGUCHI, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- MORÁN, M. T., SANTANA, F. D., & RODRÍGUEZ, C. T. (2024). La inteligencia artificial como herramienta lexicográfica: estudio analítico sobre el rendimiento de ChatGPT, copilot y gemini en unidades léxicas del español. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 62(1), 13-38. <http://dx.doi.org/10.29393/rla62-1iamf30001>

- OpenAI. (2026, 23 de abril). *Presentamos GPT-5.5*. <https://openai.com/es-419/index/introducing-gpt-5-5/>
- SUN, Y., & QI, Z. (2021). La influencia de los ejemplos de diccionario en el aspecto léxico-discursivo de la interlengua de los aprendices sinohablantes de ELE a propósito de la elección entre pretérito indefinido o imperfecto en los ejemplos de entradas verbales de dos de los diccionarios más usados en China (un diccionario monolingüe, Clave, y uno bilingüe, EsHelper). *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (33). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92167147003>
- TU, R. (2025). *La enseñanza del presente de indicativo de los verbos irregulares para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE) a través de la aplicación web EnjoyELE: análisis, desarrollo e implementación* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/ac877b8e-855c-4d2b-b996-9b22cfbca68b/content>
- WANG, W. (2019). *Análisis lexicográfico de los verbos polisémicos en el apartado chino-español del diccionario electrónico Eshelper*. [Trabajo de fin de máster, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio Digital UPF. <http://hdl.handle.net/10230/43019>
- WANG, X., & CARDEÑOSA, I. Uso de herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza del español como segunda lengua. *Diálogos Latinoamericanos*, 34, 1-16. <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/157658>
- WU, F., & WU, J. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje de vocabulario en español como lengua extranjera: Un estudio cuasiexperimental con estudiantes sinohablantes. *Porta Linguarum*, (XV), 115-133. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33566>
- ZAMBRANO VERA, D. A., CASTELO NAVEDA, M. C., ZAMBRANO SOLÍS, M. J., & VINOCUNGA PILLAJO, R. D. (2024). Adopción de Inteligencia Artificial generativa en el ámbito educativo: Aplicación del Modelo de Aceptación Tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 1983-1996. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i12.8597>
- ZHANG, P., & TUR, G. (2024). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59(2), 1-16. <https://doi.org/10.1111/ejed.12599> Digital Object Identifier (DOI)

ANEXO

Innovación lingüística en la música del género urbano actual

Trabajo de Fin de Grado en Estudios Hispánicos (2025-2026)

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá

Marta GRAJERA ANTOLÍN

Graduada en Estudios Hispánicos.
Universidad de Alcalá

Resumen: Este trabajo de investigación trata la innovación lingüística en las canciones del género urbano en castellano, desde el punto de vista del español de España. Para ello, se ha elaborado un corpus que contiene treinta y cinco verbos originarios del inglés, pero gramaticalizados en español a través de la sufijación. Este corpus y su exhaustivo análisis basan sus fundamentos teóricos en la exposición previa de ideas como creación léxica, el contacto de lenguas o el *spanglish*.

Abstract: This research paper examines linguistic innovation in Spanish-language urban genre songs from the perspective of Peninsular Spanish. To this end, a corpus has been compiled containing thirty-five verbs originating from English but grammaticalized in Spanish through suffixation. This corpus and its comprehensive analysis base their theoretical foundations on the prior discussion of concepts such as lexical creation, language contact, and Spanglish.

Palabras clave: neologismo, léxico, gramática, préstamo, anglicismo, influencia, español, diccionario.

Currículum: Marta Grajera Antolín es graduada en Estudios Hispánicos por la Universidad de Alcalá (2026). Sus líneas de interés se centran en la lingüística del español actual, los neologismos y el contacto de lenguas. En su Trabajo de Fin de Grado ha abordado la innovación léxica en canciones de la música urbana contemporánea.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la juventud española se encuentra inmersa en una constante saturación de estímulos, fruto de la hiperconectividad y sobreexposición a los medios de comunicación de masas. Este fenómeno influye, inexorablemente, en nuestras vidas, condicionando nuestro pensamiento e individualidad. Así pues, como parte de nuestra identidad, nuestro lenguaje también se ve afectado, siendo condicionado por todos los *inputs* que recibimos, auditiva y visualmente.

Dentro de todos los estímulos que recibimos, la música es uno de los más relevantes, pues las canciones ejercen una gran influencia en nuestro lenguaje. Esto se debe, por un lado, a que las letras están acompañadas de un ritmo repetitivo que las hacen más pegadizas; y, por otro lado, a que los artistas son un referente sociocultural para su público, por lo que es común que se imite su léxico y su forma de hablar.

Por consiguiente, en este trabajo de investigación nos centraremos en la innovación léxica en canciones del género urbano (abarcando todos sus subgéneros: trap, pop latino y reguetón), desde el punto de vista del español de España. Concretamente, estudiaremos la adopción de préstamos del inglés al español y cómo se han adecuados morfológicamente hasta consolidarse como neologismos, presentes en el uso oral de muchos jóvenes. Dicha adecuación se realiza por medio de un proceso de derivación, sumando los sufijos *-ear* o *-izar*, creando verbos con base inglesa, pero conjugados en español, como *stalkear*.

Para abordar este objetivo, el presente trabajo se encuentra dividido en tres partes fundamentales. En primer lugar, mediante el marco teórico asentaremos las bases necesarias sobre creación léxica, contacto de lenguas y *span-glish*. Seguidamente, presentaremos la metodología que se ha seguido para completar nuestro corpus de neologismos, seguido por la presentación del corpus y de la investigación al respecto.

Por último, cabe destacar la importancia del estudio de neologismos presentes en las canciones del género urbano porque no solo no están recogidos

en el diccionario de la Real Academia Española, sino que, en la gran mayoría de casos, únicamente constan por escrito al formar parte de la letra de una canción. De esta manera, gracias al corpus que se ofrece más adelante, tendremos una clasificación de los neologismos más comunes, junto al análisis de su origen, su uso y su significado.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE ESTE TRABAJO

Primeramente, los objetivos generales de este trabajo de investigación son los siguientes:

- Crear un marco teórico sobre los temas que nos atañen (creación léxica, contacto de lenguas y *spanglish*) que conforme la base teórica de nuestra investigación sobre la que nos sustentaremos.
- Crear un corpus mediante la identificación de los neologismos (procedentes de préstamos del inglés, verbalizados por el sufijo *-ear*) en canciones del género urbano en español.

A continuación, presentamos los objetivos específicos que perseguimos con el presente trabajo:

- Establecer una metodología sobre la que se basará la recogida de información de nuestro corpus, así como su posterior análisis.
- Clasificar los neologismos, indicando la canción en la que aparecen, fecha de lanzamiento, autor y nacionalidad.
- Exponer, individualmente, el origen, el significado y el uso de cada uno de los términos del corpus.
- Crear y analizar un gráfico cuyos datos sean los países de origen de los autores de las canciones en las que se innova léxicamente.
- Crear y analizar un gráfico cuya información sea la fecha de lanzamiento de las canciones que incluyen neologismos.
- Describir la influencia de la innovación léxica (presente en la música del género urbano) en el habla de los jóvenes españoles.

DESARROLLO

3.1.Marco teórico

Para comprender en profundidad el objeto de esta investigación, resulta imprescindible trazar un marco teórico compuesto por tres ideas fundamentales y estrechamente interconectadas: la creación léxica, el contacto de lenguas y el *spanglish*.

Como bien sabemos, las lenguas no son sistemas estáticos, sino herramientas de comunicación en constante evolución para adaptarse a las nuevas realidades, tecnologías y necesidades identitarias de sus hablantes. Por ende, la creación léxica supone el mecanismo principal que permite la renovación del vocabulario. Sin embargo, en el mundo interconectado en el que vivimos, la innovación léxica se nutre, cada vez más, de recursos ajenos a nuestra variedad del español. Entonces, es necesario exponer una teoría sobre el contacto de lenguas, fenómeno que ocurre cuando dos o más culturas con lenguas distintas conviven, el cual garantiza la supervivencia y adaptación de los idiomas.

Así pues, como consecuencia del contacto interlingüístico entre el inglés y el español, surge el *spanglish*, variedad que ilustra cómo la adopción de préstamos y su adaptación morfológica generan un sistema lingüístico híbrido, en constante evolución y que simboliza la resistencia cultural frente a la preponderancia anglosajona.

Seguidamente, se desglosarán detalladamente estos tres pilares teóricos para establecer las bases que permitirán establecer los fundamentos teóricos necesarios para comprender el corpus presentado en el desarrollo de la investigación, así como todas sus características.

3.1.1 Creación léxica

Para establecer, en primer lugar, un marco teórico, aclararemos ciertos conceptos sobre la innovación léxica. Según Casado, la lengua es un ser vivo cuya esencia se basa en la innovación, debido a que el habla implica, de manera intrínseca, la innovación (2015). Por esta razón, la innovación es un fenómeno constante, motivado por necesidades expresivas, estéticas o sociales (Catalá Pérez y Perdomo Carmona, 2017). De hecho, tal y como expone Manuel Alvar, todas las palabras fueron neologismos en algún momento, ya que los hablan-

tes recurren constantemente a diferentes recursos (semánticos, morfológicos y léxicos) para renovar su vocabulario (1993).

Asimismo, estas nuevas unidades léxicas demuestran la evolución y vitalidad de la lengua, evidenciando las motivaciones internas de los hablantes y las influencias de otros idiomas (Vega Moreno, 2022).

No obstante, referenciando una vez más a Vega Moreno, dichas motivaciones no son las únicas, pues las necesidades comunicativas también aumentan por la aparición de nuevos conceptos y realidades (2022).

En relación con lo anterior, basándonos en *Formas de creación léxica en el lenguaje de los jóvenes a partir de un corpus oral del español contemporáneo*, la renovación léxica está impulsada por otros factores, ajenos al sistema lingüístico, como las innovaciones tecnológicas, cambios socioculturales provocados por la globalización, cambios de ideologías y pensamiento, etc. (Azorín Fernández, 2000).

En definitiva, la constante innovación léxica demuestra el carácter vivo de la lengua, ocasionado por la necesidad inherente de los hablantes de renovar su vocabulario para satisfacer sus demandas, tanto sociales como expresivas.

Seguidamente, con respecto a los mecanismos de formación de palabras, Almela Pérez expone en *Procedimientos de formación de palabras en español* dos vías principales de la creación léxica (1999). La primera de ellas es la formación mediante recursos del propio sistema lingüístico, mientras que la segunda basa su formación en la incorporación, o sea, a través de recursos de medios ajenos (otros idiomas) (Almela Pérez, 1999).

En consecuencia, el proceso de formación de palabras aprovecha y combina elementos preexistentes de la lengua para designar nuevas realidades a través de diversos procedimientos morfológicos, los cuales se caracterizan por su creatividad y su utilidad para salvar fenómenos ajenos a la sistematización (Almela Pérez, 1999).

Además, en la obra de Coseriu *Gramática, semántica, universales: estudios de lingüística funcional*, descubrimos que, gracias a la innovación léxica, los niveles morfológico y léxico se unen, pues a través de la morfología se puede crear un nuevo elemento léxico (1978). Este proceso es descrito por el

lingüista como «una particular gramaticalización del léxico», en el cual la morfología actúa como el mecanismo que inserta la nueva base léxica dentro del sistema gramatical de la lengua (Coseriu, 1978).

Adicionalmente, Almela Pérez afirma que la productividad del proceso de innovación depende de diferentes factores como la frecuencia, la transparencia semántica y las condiciones sociolingüísticas (1999).

En relación con el último factor de productividad, sabemos que las circunstancias culturales favorecen el uso o la desaparición de ciertas unidades compositivas, atendiendo a la necesidad de los hablantes de incorporar nuevo léxico (Almela Pérez, 1999).

Una vez aclarados los procesos de creación léxica, es importante delimitar la definición de «neologismo», término que es imprescindible en este trabajo de investigación. Entonces, tal y como exponen Varo Varo, Díaz Hormigo y Paredes Duarte, un neologismo es una unidad léxica de creación reciente que puede ser innovadora tanto en significante como en significado (2009). De hecho, los autores nos ofrecen ejemplos, como *balconismo* o *tiktoker* (Varo Varo et al., 2009).

Según Vega Moreno, la consideración de una unidad léxica como neologismo depende, tradicionalmente, del cumplimiento de tres parámetros fundamentales: el cronológico (su aparición reciente), el sentimiento neológico (la conciencia de novedad por parte de los hablantes) y la datación lexicográfica (no consta su registro en corpus ni diccionarios) (2022). También, Fernández Sevilla, proponía un nuevo criterio, sumado a los tres clásicos: la difusión en el uso (1982). En otras palabras, esto quiere decir que la mera aparición de una palabra inédita en el discurso no garantiza su estatus neológico. Para que trascienda la categoría de «creación ocasional», resulta indispensable que la voz se generalice lo suficiente para que su uso pueda documentarse (Fernández Sevilla, 1982).

Por ende, relacionado con el criterio de Fernández Sevilla, cabe destacar que la difusión de neologismos depende de los factores sociolingüísticos. Generalmente, los jóvenes constituyen el sector con más creaciones léxicas, además de tener una mayor capacidad para aceptar y dar uso a dichas creaciones (Vega Moreno, 2022). En cambio, este fenómeno no es casual, sino que, citan-

do a Marimón y Santamaría, los neologismos son una señal de identidad generacional (2001). Este protagonismo en la renovación del vocabulario ejerce una influencia sociolingüística de tal envergadura que, en ocasiones, supera sus propias fronteras identitarias (Catalá Pérez y Perdomo Carmona, 2017). Como consecuencia, según los mismos autores, su uso termina integrándose de manera natural en el discurso coloquial de sectores sociales diversos (2017).

Así pues, basándonos en Marimón y Santamaría, podemos definir el vocabulario juvenil como urbano, inmediato y estandarizado (2001). Es evidente la pérdida de términos de procedencia rural, consecuencia de la fuerte influencia de la música y los medios de comunicación de masas, fenómeno que trataremos más adelante (Marimón y Santamaría, 2001). Asimismo, la población ha sustituido la lectura por formatos audiovisuales como son la televisión y la Internet, lo cual ha desencadenado un proceso de generalización lingüística en el que los neologismos nacidos en la red han permeado el habla hasta el punto de asimilarse y convertirse, prácticamente, en la variedad estándar de la lengua (Marimón y Santamaría, 2001).

De hecho, según la obra *Neologismos en el español actual*, podemos afirmar que, en la actualidad, el aislamiento lingüístico es casi inexistente, pues la adopción de préstamos supone uno de los mecanismos esenciales, clave en la innovación léxica de las lenguas (Guerrero Ramos, 1997).

Únicamente, nos centraremos en los anglicismos, es decir, los préstamos provenientes de la lengua inglesa. Para ello, Gómez-Capuz estableció tres fases en el proceso de entrada de un anglicismo (1998). La primera de ellas es la transferencia del anglicismo, en la cual se considera que se realiza la verdadera «creación léxica» (Fernández de Molina, 2025). Seguidamente, la segunda fase es la asimilación: la palabra se utiliza en diversos contextos. Por último, la explotación, etapa en la que los hablantes consideran la palabra como propia, sin ser conscientes de su origen (Gómez- Capuz, 1998).

A su vez, al incorporar un préstamo de categoría verbal, su categoría gramatical se ve alterada, fenómeno que Bowman denomina «principio de reducción» (2017). Esto lo ejemplifica Casafont en su artículo, ya que hay formas en el inglés que funcionan como verbos, adjetivos y sustantivos, pero quedan limitadas, al adoptarse en el español, a verbos flexionados como *checkear*,

couchear, farmear, rankear; o bien, se generan sustantivos acabados en *-ing* (*checking, ranking, farming*) (2021).

De la misma manera, la autora sostiene que, para que un préstamo verbal ingrese en el léxico del español, este necesita morfemas flexivos de la primera conjugación, tal y como vemos en los ejemplos anteriores (Casafont, 2021).

También, Casafont ofrece la explicación sobre el proceso de adaptación de las bases verbales, dividido en tres etapas: en la primera fase, las bases léxicas no están adaptadas (*hackear*); en segundo lugar, encontramos variación, debido a la convivencia de formas adaptadas y no adaptadas (*spoilear/espoilear*); finalmente, la última fase se caracteriza por la adaptación ortográfica y fonética (*guglear*) (Casafont, 2021).

En cambio, pese a la adaptación en la etapa final, la mayoría de los préstamos no se registra en los diccionarios. Casafont sostiene que este fenómeno es provocado por la subcategorización de estos préstamos, pues gran parte de ellos pertenece a verbos, a pesar de que algunos (sobre todo, los propios de marcas registradas) funcionan como intransitivos, como *wasapear* y *zoomear* (2021).

A continuación, Casafont ofrece tres esquemas sobre la formación de préstamos (2021):

- Base prestada + marcas de flexión (*clicar, frizar*).
- Base prestada + sufijo verbalizador *-ear* (*stalkear, tiltear*).
- Base prestada + sufijos causativos *-izar* o *-ificar* (*customizar*).

Sobre estas formas de adaptación de verbos o sustantivos del inglés al español, Llopart-Saumell sostiene que la más recurrente es mediante el sufijo *-ear* (2024). La función principal de este sufijo, citando de nuevo a Casafont, es verbalizar la base sin modificar su significado ni sus características semánticas y gramaticales, las cuales se mantienen a pesar del proceso de derivación (2021).

Por tanto, dicho recurso se utiliza para adaptar verbos que ya operan como tales en lengua inglesa (como *googlear* o *shamear*), o bien, para transmutar sustantivos del inglés en verbos de acción (Llopart-Saumell, 2024). Así, los verbos resultantes adquieren el significado de realizar o causar la noción

referida por el nombre original, como sucede en los casos de *rockear* o *what-sapear* (Llopart-Saumell, 2024).

Según Casafont, la versatilidad de este recurso es asombrosa, pues identificamos diferentes verbos de acción, los cuales, en su mayoría, proceden de palabras inglesas que funcionan como verbo y sustantivo originalmente, ya que son las más productivas (*bookear*, *scrolllear*) (2021).

3.1.2 Contacto de lenguas

Antes de abordar la situación actual de contacto interlingüístico, es fundamental destacar que la permeabilidad de nuestro idioma cuenta con manifestaciones históricas muy importantes, cuyo máximo exponente son las lenguas criollas de base hispana. Dichas lenguas no son estrictamente dialectos del español, sino que son lenguas independientes surgidas del mestizaje lingüístico y de un proceso de transmisión irregular (Lipski, 2004). Su estudio demuestra cómo el español ha convivido con otros idiomas, evidenciando así una profunda facilidad para su asimilación y para la génesis de sistemas híbridos, fruto de este contacto.

Teniendo lo anterior en cuenta, es necesario distinguir dos conceptos fundamentales. Por un lado, el *pidgin*, un lenguaje de contacto desarrollado entre grupos que no tienen un idioma común por necesidades comunicativas, cuyo rasgo principal es la sencillez, pues supone una lengua sin complejidades sintácticas ni morfológicas (Lipski, 2004). Por otro lado, la lengua criolla, que originalmente era un *pidgin*, pero su funcionalidad se transforma y se convierte en la lengua nativa de una comunidad (Lipski, 2004). Durante la mencionada transformación, los hablantes completan el lenguaje hasta obtener un idioma complejo, dando como resultado una sintaxis íntegra y una gramática coherente (Lipski, 2004).

Una vez aclarados estos conceptos, es importante resaltar la escasez de lenguas criollas de base hispana, lo cual, según Lipski, es consecuencia del entorno sociodemográfico coetáneo de las colonias americanas, que no propició la formación de estas lenguas a diferencia de otras áreas como las afroatlánticas (2004). Por tanto, solo tenemos documentación de tres variedades hispanocriollas supervivientes: el chabacano, el palenquero y el papiamentu (Lipski, 2004).

En primer lugar, el chabacano es un concepto que agrupa a diferentes lenguas de las Islas Filipinas, las cuales tienen rasgos comunes como un léxico arcaico de origen hispano, pero utilizando las estructuras sintácticas, partículas preverbiales y sistema pronominal característicos de las lenguas locales (Lipski, 2004). En segundo lugar, citando de nuevo a Lipski, el palenquero es una variedad propia de una comunidad afrocolombiana autóctona de San Basilio de Palenque, cuyas cualidades son la ausencia de flexión verbal, además de elementos léxicos originales de las lenguas bantúes (2004).

Por último, el papiamento procede de las Antillas Holandesas (Curaçao, Aruba, Bonaire), con un léxico derivado del español y del portugués (Lipski, 2004). Esta lengua resultó especialmente llamativa para los académicos, calificada como el único dialecto criollo derivado del español (Phaf-Rheinberger, 2020).

El primer lingüista en realizar un estudio completo y publicar una gramática de esta peculiar lengua fue Rodolfo Lenz en 1924. En dicha obra, titulada *El papiamento, la lengua criolla de Curaçao*, expone que este idioma está conformado por cuatro raíces: una base española mezclada con vocabulario del portugués, el holandés y algunas lenguas africanas (Phaf-Rheinberger, 2020). Además, según recoge Phaf-Rheinberger, la gran precisión de Lenz en sus descripciones se debía a que dominaba el español, el portugués y el holandés, por lo que, con conocimiento de causa, afirmó en su obra que el papiamento es un idioma prácticamente perfecto, ya que su sistema gramatical, aunque simple e invariable, permitía expresar conceptos complejos sin ninguna dificultad (2020). No solo eso, sino que, a diferencia de las otras variedades hispanocriollas, el papiamento es la única aceptada oficialmente, pues goza de presencia mediática y de una tradición literaria documentada (Lipski, 2004).

En definitiva, tal y como ilustran el chabacano, el palenquero y el papiamento, el español posee una plasticidad histórica innegable para adaptarse y fusionarse en situaciones de contacto interlingüístico. De hecho, el castellano fue propulsado por el contacto interlingüístico en sus orígenes, debido a que se forjó en territorios fronterizos como lengua *koiné* para facilitar la comunicación entre diversos grupos (López Morales, 2010).

Esta configuración, como expone Beatriz Fontanella de Weinberg, fue influenciada de manera determinante por el vasco, en el siglo XI (2022). A

continuación, en el transcurso de la Edad Media al Renacimiento, se transformó la fonética al reducir el sistema vocálico latino a solo cinco vocales y se consolidaron los fonemas sibilantes, además de la incorporación de indigenismos y reajustes gramaticales (pronombres y formas verbales) (Fontanella de Weinberg, 2022). López Morales añade la relevancia del árabe, que enriqueció ampliamente el léxico con arabismos por la convivencia con la cultura árabe-islámica; aparte del impacto de otras lenguas romances como el provenzal, el catalán, el gallegoportugués y el asturleonés (2010).

A pesar de esta profunda amalgama originaria y de que el español se caracteriza, principalmente, por tener un dominio geográfico muy amplio, en la actualidad identificamos un «panhispanismo integrador», porque el idioma no se ha fragmentado y ninguna de las variedades del español es propensa a suprimir a las otras (López Morales, 2010).

De hecho, según López Morales, el español actual constituye una lengua relativamente uniforme, en la que, aproximadamente el 80 % del vocabulario es compartido entre todas las variedades dialectales (2010). De igual modo, Fernández señala que la fuerte cohesión del idioma se fundamenta en cuatro pilares comunes a todas las regiones hispanohablantes: la sencillez de su sistema fonológico general, la simplicidad del sistema escrito (casi fonético), un repertorio léxico esencial y una sintaxis elemental (2006). No obstante, esta cohesión es posible gracias a la labor regularizadora de la RAE y de la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Actualmente, citando a Gómez-Capuz, el español se enfrenta a un fenómeno particular: existen considerables dificultades de asimilación debido a una gran avalancha de extranjerismos (2005). Esta entrada masiva se ve favorecida tanto por el auge de las nuevas tecnologías, como por la creciente familiaridad de los hispanohablantes con otras lenguas (Gómez-Capuz, 2005).

Entonces, el préstamo lingüístico puede analizarse bajo la metáfora de la «inmigración léxica», un concepto que equipara el contacto interlingüístico con la llegada de palabras extranjeras que, al integrarse en un idioma, deben asimilarse según sus «costumbres» tal y como sucede con las personas (Gómez-Capuz, 2005). A pesar de que este hecho ocurre cada vez con más frecuencia, Gómez-Capuz afirma que el contacto no es una amenaza,

sino que es un proceso de enriquecimiento del léxico, natural y sano para el español (2005).

Asimismo, el autor considera que el estudio del contacto de lenguas y de los préstamos ha sido notablemente reducido en comparación con otras disciplinas de la Lingüística; por consiguiente, encontramos ciertas imprecisiones terminológicas (2005). De hecho, Gómez-Capuz sostiene que, hasta el propio término «préstamo» no es apropiado, porque designa, de manera simultánea, el proceso de transferencia entre idiomas y al propio elemento lingüístico que se transfiere (Gómez-Capuz, 2005).

En el caso específico de los anglicismos, las opiniones más puristas suelen estar en contra de su entrada, al considerarlos inútiles; en cambio, en casi todos los casos, estos anglicismos no gozan de un equivalente absoluto en español (Gómez-Capuz, 2005). Pese a esto, referenciando al mismo autor, la falta de equivalentes no es el único motivo por el que su contribución es valiosa, sino porque su especialización semántica introduce nuevos matices que no constan en ninguna lexía en español (2005). Sin embargo, en nuestros días nos encontramos en una situación sin precedentes respecto al contacto interlingüístico, debido a la cantidad de calcos y préstamos semánticos originarios del inglés que se están introduciendo en el español (Gómez Capuz, 2005).

Es importante destacar que la relación entre el español y el inglés, en cuanto a léxico, ha sido, históricamente, bidireccional (D'Amore, 2009). Así pues, en el vocabulario del inglés también se han incluido diversos hispanismos, pues ambas lenguas han sido tanto emisoras como receptoras, producto del contacto interlingüístico (D'Amore, 2009). Según D'Amore, es evidente el estatus del inglés, siendo la lengua vehicular del conocimiento, la cultura y comunicación a nivel global, lo cual, a su vez, provoca que el impacto del inglés modifique el léxico de la inmensa mayoría de las lenguas actuales (2009).

3.1.3 El *spanglish*

El término *spanglish* o *espanglish*, según el DLE, es «la modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés». Procede de la fusión de las palabras ‘español’ y ‘English’, aunque también se puede denominar de otras formas menos comunes como ‘espanglés’.

Según Dorvaldsdóttir, el *spanglish* se define como un fenómeno lingüístico, además de una variedad híbrida del español, producto del contacto interlingüístico entre el español y el inglés (2009). Este autor asegura que su estructura se basa en la incorporación constante de préstamos, aparte del enlace fluido de ambas lenguas, lo denominado *code-switching*, lo que conlleva la imposibilidad de estandarización (2009).

Asimismo, el *spanglish* no solo es una amalgama entre dos idiomas, sino que es un símbolo de identidad, representando la resistencia cultural frente a la hegemonía anglosajona, especialmente para los hispanos en Estados Unidos (Dorvaldsdóttir, 2009). Desde su origen a mitades del siglo XIX, la presencia de los inmigrantes hispanohablantes ha propiciado el entorno sociolingüístico idóneo para la preservación de este lenguaje, porque viven entre dos culturas, en espacios fronterizos (Betti & Alegre, 2016).

En la actualidad, el *spanglish* ha superado el estigma de ser considerado propio de las clases marginales, pues ahora es un fenómeno cultural global que ha superado los límites de la lengua oral y aparece en medios de comunicación escritos (Dorvaldsdóttir, 2009). En relación con lo anterior, destaca la presencia del *spanglish* en la publicidad, utilizada por los emisores para apelar a la identidad de los hablantes, que conocen ambos idiomas, además de ser un recurso llamativo (Betti & Alegre, 2016).

No solo esto, sino que profesores como Morant y Westall consideran el *spanglish* como una nueva herramienta para la enseñanza, ya que lleva a la reflexión lingüística y al funcionamiento de los calcos y los préstamos, tal y como señalan Betti y Alegre (2016).

De ahí que resulte interesante incluir un fragmento de un texto literario en esta variedad, en este caso, una adaptación de *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes (Stavans & Charron, 2004):

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase. A cazuela with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa' los Sábados, lentil pa' los Viernes, y algún pigeon como delicacy especial pa' los Domingos...

Así pues, debido al aumento la presencia del *spanglish* a nivel global, se prevé el crecimiento de esta variedad de forma inexorable (Betti & Alegre, 2016). De la misma manera, continuará el debate en el ámbito académico entre los puristas que lo consideran una amenaza a la integridad de nuestro idioma, frente a quienes optan por el progreso y por el desarrollo de una nueva cultura sociolingüística (Dorvaldsdóttir, 2009).

3.2 Metodología

En principio, para abordar la metodología de este trabajo, es necesario aclarar la definición de «género urbano», pues será el género musical con el que trataremos. Así pues, según Streiffer, el «género urbano» es un término que abarca el trap, pop latino y reguetón (2021). En cambio, esta corriente no solo es un fenómeno musical, porque, además, influye directamente en la cultura debido a su presencia constante en medios de comunicación y redes sociales (Rugel, 2015).

Por ende, la elección de este estilo musical no es casual, sino que se debe, principalmente, a que es el género más escuchado por los jóvenes (Rugel, 2015). Por tanto, citando nuevamente a Rugel, la música incide de manera inevitable en la construcción de su identidad y, en consecuencia, en su lenguaje (2015). A su vez, la inmensa mayoría de las canciones de estilo urbano contiene letras en español e inglés, es decir, continuamente se introducen anglicismos (*baby, freaky, fantastic...*), calcos semánticos (*fantasmear* en vez de *ghostear*) y préstamos (*stalkear, customizar*).

Así pues, trabajaremos con canciones exclusivamente de este género musical, cuyo idioma principal sea el español, publicadas entre los años 2016 y 2026. Para ello, clasificaremos treinta y cinco términos, indicando su contexto en la canción, título y año de publicación, junto a la nacionalidad del autor. Tras la clasificación, estudiaremos el origen, el significado y el uso de cada uno de ellos. Cabe destacar que la investigación del ámbito musical ha sido, en su totalidad, a través de la aplicación Spotify, que ofrece toda la información necesaria sobre las canciones y sus autores, letras, fechas de lanzamiento y discográficas.

Como mencionamos en la introducción de este trabajo de investigación, nuestro estudio tratará sobre los préstamos cuya base procede del inglés,

sumada al sufijo verbalizador *-ear*, formando así neologismos en español, manteniendo el significado y las cualidades gramaticales de la base original (Casafont, 2021). Por ello, al enfocarnos en neologismos léxicos, otro de los criterios de nuestra clasificación será que no consten en el Diccionario de la lengua española.

Teniendo lo anterior en cuenta, a través de la metodología presentada, los objetivos principales de este trabajo son los siguientes: identificar los préstamos del inglés verbalizados a través del sufijo *-ear* en canciones del género urbano, exponer el origen y el significado de los mencionados préstamos y entender el porqué de su uso, analizar el origen de los artistas que más los incluyen en sus canciones y su influencia en el habla de los jóvenes españoles.

3.3 Corpus e investigación realizada

Término	Verso completo	Canción/año ¹	Artista/País
<i>Chillear</i>	«Vamo’ a beber, vamo’a fumar, <i>chillear</i> »	1. «Woahh» (2025)	Rvssian, Young Miko, Omar Coutz, Clarent (PR)
<i>Customizarte</i>	«Te mando a <i>customizarte</i> , Hacerte el culo y las tetas»	2. «Customizarte» (2025)	RIVVER, O8CHO (PR)
<i>Doxeando</i>	«Abro Discord, estoy <i>doxeando</i> »	3. «Doxear» (2025)	Gordown (AR)
<i>Drifteando</i>	« <i>Drifteando</i> hasta la cima, Quemando goma trasera»	4. «Drifteando» (2025)	Tonierreape (ES)
<i>Dripear</i>	«Compran ropa, pero no saben <i>dripear</i> »	5. «Par de tenis» (2021)	Eladio Carrión (PR)
<i>Flashear</i>	«Y manda a la mierda al que quiera <i>flashear</i> »	6. «La trampa es ley» (2022)	LIT Killah (AR)

¹ Las citas completas de las canciones se encuentran numeradas en el Anexo 1.

<i>Flexear</i>	«Mátame, quiero <i>flexear</i> con Satán»	7. «Flexear con Satán» (2025)	Dos nueve, 19oez (ES)
<i>Flipear</i>	«Hacen <i>money</i> , pero no saben <i>flipear</i> »	8. «Par de tenis» (2021)	Eladio Carrión (PR)
<i>Frontear</i>	«Si quieren <i>frontear</i> , gatas tengo un montón»	9. «Si quieren frontear» (2022)	Duki, De La Ghetto, Quevedo (AR)
<i>Fuletear</i>	«Yo estoy puesto pa' darte y <i>fuletear</i> la cuenta del banco»	10. 3:15 Am – Remix (2022)	SOYTURISTA, Mesita (UY)
<i>Ghostees</i>	«Cuando me <i>ghostees</i> , cuando huyas otra vez»	11. «Ghostéame» (2020)	Cruz Cafuné (ES)
<i>Has tinteado</i>	«Que tú siempre estás fuma'o, los cristale' has <i>tintea'o</i> »	12. «Si me gano un Grammy» (2019)	Jon Z (PR)
<i>Hatear</i>	«Si no te gusta mi hierba puedes <i>hatear</i> »	13. «Puedes hatear» (2026)	H.I.M.P., Trad Montana, Señor Ortega (ES)
<i>Hookeando</i>	«Me tiene <i>hookeando</i> , como Gorilla Glue»	14. «Ley de Atracción» (2021)	Duki (AR)
<i>Janguear</i>	«El sol salió a <i>janguear</i> con las nubes»	15. «Me fui de vacaciones» (2022)	Bad Bunny (PR)
<i>Lageo</i>	«Yo <i>lageo</i> a los tristes cuando me tiro en la sala»	16. «Lageo» (2021)	Young Skeleton (CO)
<i>Likeándome</i>	«A los <i>fake</i> en redes tengo <i>likeándome</i> »	17. «Likeándome» (2024)	Nickzzy (DO)

<i>Matchear</i>	«Se ve que <i>matchear</i> en la música no es suficiente»	18. «Matchear» (2025)	Vegara (ES)
<i>Mutearte</i>	«Voy un día a la vez, y hoy, tal vez, toca <i>mutearte</i> »	19. «Contacto cero» (2024)	Matisse, LAGOS (MX)
<i>Nerfearme</i>	«Hijo de mi puta tienen que <i>nerfearme</i> »	20. «Nerfearme» (2026)	Oney1, MARCOS YTZ (AR)
<i>Partysear</i>	«Se fue a <i>partysear</i> con sus amigas»	21. «Partysear» (2022)	Yomil y El Dany (CU)
<i>Postear</i>	«Lo de hoy no lo tienes que <i>postear</i> »	22. «Perro negro» (2023)	Bad Bunny, Feid (PR)
<i>Rankear</i>	«Pero se activa su combo <i>ready</i> para <i>rankear</i> »	23. «Rankear» (2025)	Faroa el Fantasma (CO)
<i>Scrolleando</i>	« <i>Scrolleando</i> , Esclavitud 2.0, estamos como prisioneros»	24. «Scrolleando» (2022)	Pablo Agustín (ES)
<i>Shippean</i>	«To's nos <i>shippean</i> , nos ponen el <i>hashtag</i> »	25. «Ley de atracción» (2021)	Duki (AR)
<i>Simpear</i>	«No soy de <i>simpear</i> quiero yo ser libre de opciones»	26. «No simp» (2020)	Eslabon Armado (AR)
<i>Smokeando</i>	«Bebiendo to' el corillo y <i>smokeando</i> en una esquina»	27. «Guaya guaya» (2016)	Don Omar (PR)
<i>Stalkear</i>	«Pero a mi <i>baby</i> yo lo voy a <i>stalkear</i> »	28. «Dios es un Stalker» (2026)	Rosalía (ES)
<i>Taguea</i>	«Y <i>taguea</i> a sus amigas pa' romper la carretera»	29. «Baila baila baila – Remix» (2019)	Ozuna, Daddy Yankee, J Balvin, Farruko, Anuel AA (PR)
<i>Tanea</i>	«Blanquita, pero se <i>tanea</i> y coge un color canela»	30. «Crush» (2023)	Dei V y Sky Rompiendo (PR)

<i>Taseo</i>	«Si te acercas te voy a dar calambre, te <i>taseo</i> »	31. «Taseo» (2022)	Gallego, Buba Pro, Tarantony (ES)
<i>Tilteando</i>	«El gordo <i>tilteado</i> , otra vez humillado»	32. «Tilteado frustrado» (2025)	TangaKod (ES)
<i>Tripear</i>	«Fuiste tú quien se puso a <i>tripear</i> »	33. «Un coro y ya» (2026)	Bad Gyal (ES)
<i>Twerkea</i>	« <i>Twerkea</i> , la baby mueve el <i>booty</i> como un R15»	34. «Twerkea» (2018)	Eloy, DJ Memo (PR)
<i>Wheeando</i>	«Pero le gustan los títeres <i>wheeando</i> motora»	35. «Dákiti» (2020)	Bad Bunny & JHAYCO (PR)

Una vez clasificados todos los términos, llevaremos a cabo el análisis de cada uno de ellos de manera individual, exponiendo así su origen, su proceso de derivación, su significado y los posibles equivalentes en español:

1. Chillear

Chillear es un verbo que procede del inglés *chill* «relajarse» (Cambridge University Press, s.f.). Este término se ha creado mediante sufijación *chill + ear*, cuyo resultado es un verbo con el mismo significado en español: «estar relajado, tranquilo». No obstante, se utilizan otras expresiones que contienen este verbo como «estar de *chill*» o «*chilling*», las cuales incluyen el anglicismo sin derivar.

2. Customizarte

Customizarte, del verbo *customizar*, tiene su origen en el inglés *custom* «personalizar o hacer algo a medida» (Cambridge University Press, s.f.). En este caso, distinto a los demás, la palabra se ha formado por *custom + el* sufijo causativo *-izar*, manteniendo el significado original de la base (Casafont, 2021).

En cambio, a pesar de que esta palabra se encuentre completamente adaptada (fonética y gráficamente), además de aceptada por los hablantes españoles, aún no ha sido registrada en la RAE.

3. Doxeando

Doxeando, gerundio del verbo *doxear*, es un préstamo del inglés *dox* que, según el Cambridge Dictionary, significa «publicar sin permiso información privada y confidencial de alguien en internet» (Cambridge University Press, s. f.). El neologismo en español tiene el mismo significado, pues a *dox* se le ha añadido el sufijo verbalizador *-ear*.

Normalmente, esta palabra se usa más en el ámbito de los videojuegos y las redes sociales, no es común en las canciones del género urbano. Pese a ello, su uso se está popularizando porque no existe un equivalente en español, consecuencia de su específico significado.

4. Drifteando

El verbo *driftear* se compone por el anglicismo *drift*, que, entre otras acepciones, significa «desplazarse lentamente por el efecto del viento o una corriente» (Cambridge University Press, s. f.). Sin embargo, en este caso concreto, se podría traducir directamente como «derrape». Por tanto, *drift* + *-ear* componen un verbo equivalente al español «derrapar», según el DLE: «dicho de un vehículo: patinar desviándose lateralmente de la dirección que llevaba» (Real Academia Española, s. f., definición 1).

5. Dripear

Este préstamo, creado por sufijación (*-ear*), procede del verbo inglés *to drip* (gotear) (Cambridge University Press, s. f.). En cambio, aunque su significado literal en español sea el mismo, siempre se utiliza de forma metafórica, haciendo referencia a tener mucho estilo, tanto que «gotea».

A modo de ejemplo, en la canción de «Par de Tenis» Eladio Carrión dice: «compran ropa, pero no saben *dripear*» (Carrión, 2021, 1m3s). El verso hace referencia a que, a pesar de que otros lleven ropa cara, ellos mismos no tienen el estilo que hay que tener como para lucirla. De hecho, resulta especialmente interesante la presencia de un calco semántico de este verbo en otra conocida canción de trap argentino de Duki, «Goteo».

6. Flashear

Flashear es un verbo que tiene su origen en la palabra *flash* (destello), la cual sí está recogida por el DLE, donde se indica su origen anglosajón.

Además, el verbo *flashear* (*flash* + *-ear*) sí consta en el Diccionario de Americanismos de la ASALE, descrito como «argot juvenil», definido como «imaginar algo» (Diccionario de Americanismos, s. f., definición 2). Sin embargo, podría ser equivalente al español «flipar» o «alucinar».

7. Flexear

Este verbo procede de la palabra inglesa de la misma categoría *flex* (flexionar), creado por sufijación *flex* + *-ear* (Cambridge University Press, s. f.). En cambio, su uso es metafórico, ya que hace referencia a la acción de flexionar los músculos para presumir de físico, por lo que podría ser equivalente a los verbos en español «presumir», «alardear» o «fanfarronear».

8. Flipear

Flipear, neologismo compuesto por *flip* + *ear*, aparece recogido en el Diccionario de Americanismos de la ASALE, indicando su origen del inglés «to flip out» (voltear algo), el mismo origen que la palabra en «flipar» (Diccionario de Americanismos, s. f.).

No obstante, ninguna de las acepciones que se recogen en el Diccionario de Americanismos se refiere al uso que dan los jóvenes a este término, que sería algo similar al verbo «especular»: efectuar operaciones comerciales o financieras con la esperanza de obtener beneficios aprovechando las variaciones de los precios o de los cambios (Real Academia Española, s. f., definición 3).

Este uso lo podemos ver en el fragmento de la canción «Hacen *money* pero no saben *flipear*», lo que quiere decir, de forma despectiva, que otros, pese a tener ganancias, no saben cómo aumentarlas para enriquecerse más (Carrión, 2021, 1m).

9. Frontear

Frontear es un verbo que, según el Diccionario de Americanismos de la ASALE, significa «presumir, vanagloriarse» (Diccionario de Americanismos, s. f.). Este diccionario lo registra como léxico juvenil, propio de Puerto Rico.

Su origen se remite al término inglés *front* «frente o fachada», base a la que se ha agregado el sufijo verbalizador *-ear* (Cambridge University Press, s. f.). Asimismo, *frontear* y *flexear* funcionan como sinónimos.

10. Fuletear

Este préstamo procede de la palabra *full* (lleno). Es curioso el hecho de que no esté registrado en el Diccionario de Americanismos, cuando sí lo están el verbo *fulear*, cuya etimología es la misma que *fuletear* y se define, en una de sus acepciones como «llenar un recipiente» o, en otra, como «comer alguien algo hasta hartarse» (Diccionario de Americanismos, s. f., definiciones 1 y 2). De la misma manera, encontramos en este mismo diccionario el adjetivo «fuleteado», que no deja de ser el participio del verbo. Por consiguiente, el hecho de que aparezca el participio y no el verbo demuestra la rapidez de los cambios en el lenguaje, por lo que no es posible que el registro esté siempre actualizado.

Fuletear, a diferencia del resto de verbos, está compuesto por la base *full*, sumado al interfijo *-et-* + el sufijo *-ear*, lo cual aporta un matiz iterativo a la acción. Lo mismo ocurre en verbos como «corretear» o «pisotear». Con respecto al significado, es equivalente a «abarrota», «saturar» o «colmar».

11. Ghostees

El verbo *ghostear* ha aumentado su popularidad en los últimos años, sobre todo en las redes sociales y en canciones del género urbano.

Formado por la palabra *ghost* (fantasma) y el sufijo *-ear*, *ghostear* es una palabra que se refiere a la acción de cortar toda comunicación, normalmente, a través de las redes sociales, de forma repentina, sin ningún motivo aparente. Realmente, su adaptación al español existe como «fantasmear», presente en algunas canciones de trap como «Bad Gyal»: «sale hasta tarde, esta noche no va a fantasmear» (Saiko, 2024, s20). Sin embargo, este término no deja de ser un calco semántico de *ghostear*, palabra que no tiene remplazo en español por sus muchos matices.

12. Hatear

Hatear se descompone en la palabra inglesa *hate* + *-ar*, que se traduce literalmente como «odiar». El verbo original *to hate* tiene este mismo significado, por lo que podría reemplazarse por «odiar», pues no contienen distintos matices.

13. Hookeando

Este gerundio del verbo *hookear* (*hook* + *-ear*) se recoge en el Diccionario de Americanismos, donde aparece indicado su verbo original *to hook*, que se traduce como «enganchar» (Diccionario de Americanismos, s.f.). Pese a esto, en el diccionario, *hookear* (o *juquear*) se define como drogarse, lo cual se debe a la adicción que producen las drogas, de ahí la metáfora con «enganchar».

14. Janguear

El verbo *janguear* o *hanguear* tiene su origen en el *phrasal verb* *hang out*, que significa «pasar el rato» (Cambridge University Press, s.f.). A pesar de esto, se diferencian en su grafía, pues el verbo *hanguear* mantiene la original *hang* + *-u-* + *-ear*, mientras que janguear ya se ha adaptado al español, gráfica y fonéticamente.

Ambos aparecen recogidos en el Diccionario de Americanismos, donde se señala país de procedencia, Puerto Rico. También, aparece definido como «salir a divertirse» (Diccionario de Americanismos, s.f.). Normalmente, encontramos más usos de la palabra adaptada *janguear* en las canciones del género urbano, como en «Callaíta»: «Pero llamó a la amiga diciendo pa' *janguear*» (Bad Bunny, 2022, s20).

15. Lageo

El verbo *lagear* debe su significado al sustantivo del inglés *lag* que significa «retraso entre dos cosas que pasa» (Cambridge University Press, s.f., significado 5).

No obstante, el uso de este término (*lag* + *-ear*) se ha popularizado en el ámbito de los videojuegos, refiriéndose a cuando la imagen se congela o va muy lenta debido a una mala conexión a internet. Por ello, en el fragmento de canción donde aparece *lagear*, el autor hace referencia a que «congela» a los demás cuando él está presente: «yo *lageo* a los tristes cuando me tiro en la sala».

Este neologismo se ha creado porque no existe en nuestro idioma una palabra que lo pueda sustituir, en cambio, son similares las expresiones «ir con retardo» o «quedarse pillado», o verbos como «congelarse».

16. Likeándome

Con respecto al verbo *likear*, sabemos que es un préstamo del idioma inglés, el cual se crea por el verbo *to like*, sumado al sufijo *-ar*.

Según el Cambridge Dictionary, *like* se define como «mostrar que piensas que algo es bueno en una red social pulsando un símbolo o la palabra *like*» (Cambridge University Press, s.f.). Por ello, el significado del neologismo *likear* no difiere al de su base original; en español, se traduce como «dar me gusta» o «dar like».

17. Matchear

Matchear es un verbo que se descompone en la raíz, original del inglés, *match*, junto al sufijo *-ear*. Entonces, *match* podría traducirse como «parecerse o ir a juego», significado que el verbo en español mantiene (Cambridge University Press, s.f.). Quizá podría sustituirse por «combinar» o «armonizar», a pesar de que el uso del mencionado neologismo está en aumento.

18. Mutearte

Este verbo resulta bastante familiar para los españoles, sin embargo, no está incluido en el diccionario de la RAE; de hecho, es un neologismo que sí se ha adaptado fonéticamente, pues se pronuncia según se lee. A su vez, tampoco forma parte del DLE el sustantivo *mute*, así que recurrimos al Cambridge Dictionary para descubrir que su traducción literal es «mudo» (Cambridge University Press, s.f., significado 1). Por ende, este verbo creado por *mute + ar* podría traducirse como «silenciar» o «enmudecer».

19. Nerfearme

El verbo *nerfear* surgió de la cultura de los videojuegos online, haciendo referencia a la reducción de poder de algo o alguien. No obstante, su origen es curioso porque se remonta a la marca de armas de juguete Nerf, las cuales resultan inofensivas (Porto, 2022). Entonces, la marca comenzó a usarse como verbo en inglés *to nerf*, el cual se ha incluido como préstamo en el español *nerf + -ear*. No existe una palabra en español que sea equivalente, pero podría sustituirse como «empeorar» o «debilitar». Además, existe el término antónimo *buffear*.

20. Partysear

Este curioso verbo procede de la palabra en inglés *party* (fiesta), a pesar de que no ha seguido el mismo proceso de formación de neologismos que la inmensa mayoría, pues después de la base se ha añadido un interfijo *-s-*, seguido del sufijo *-ear*. Por tanto, su traducción literal es «ir de fiesta» o «festejar».

21. Postear

Debido al auge de las redes sociales, encontramos muchos neologismos que se forman a raíz de acciones que se pueden realizar a través de ellas, como *postear*. Puede resultar confuso porque este verbo existe en español, aunque aparece definido como «meter los postes de un cerca-do» (Real Academia Española, s. f., definición 1).

Post, el verbo en inglés del que deriva el neologismo, se define como «publicar algo como un mensaje o una foto en una web o en una red social» (Cambridge University Press, s. f., significado 4). Así, el verbo se descompone en *post* + *-ear*, manteniendo el mismo significado, aunque se puede reemplazar por «colgar» o «subir».

22. Rankear

Rankear, verbo compuesto por *rank* + *-ear*, forma parte de los neologismos nacidos en los videojuegos. El significado del verbo en inglés aparece en el diccionario como «tener una posición mayor o menor que otros, o considerar que tienes una buena posición» (Cambridge University Press, s. f., significado 4).

También, la creación de este término está influenciada por la palabra «ranking», la cual sí está recogida por el DLE, definida como «clasificación de mayor a menor, útil para establecer criterios de valoración».

Por consiguiente, podemos definir *rankear* como «la acción de realizar un ranking», por lo que no tiene equivalencias exactas en español, el verbo más similar sería «clasificar».

23. Scrolleando

Scrollear (*scroll* + *-ear*) es otro de esos neologismos impulsados por las redes sociales. *Scroll* se traduce como «desplazar», pero, en este caso,

se refiere concretamente a deslizar la pantalla de un dispositivo para ver toda la información (Cambridge University Press, s. f., significado 2). Su uso cada vez es más común debido a la ausencia de reemplazo en nuestro idioma.

24. Simpear

En cuanto al verbo *simpear*, podemos descomponerlo en *simp* + *-ear*. Su base no es un verbo, sino un sustantivo que es, a su vez, la forma reducida de otro (*simpleton*): *simp* significa tonto, simple (Cambridge University Press, s. f.).

Con respecto a su significado, no existe una palabra similar en español, porque *simpear* tiene un matiz que alude a hacer el tonto por alguien por quien sientes un interés romántico no recíproco, perdiendo la dignidad.

25. Shippeando

Shippear mantiene la definición de una de las acepciones de su base *ship*: imaginar o desear que personas reales o personajes en una historia mantienen una relación romántica (Cambridge University Press, s. f., significado 2). Así, el neologismo compuesto por *ship* + *-p-* + *-ear*, aparte de seguir el principio del inglés en el que se duplica la última consonante al añadir sufijos, forma una palabra con un significado similar a «emparejar» o «celestinear».

26. Smokeando

El verbo *smokear* es un neologismo con un perfecto equivalente en castellano: «fumar». A pesar de ello, la influencia del inglés como lengua global, además del contacto lingüístico, impulsa a la creación de términos como este, compuesto por la base *smoke* + el sufijo verbalizador *-ear*.

27. Stalkear

Stalkear es un verbo derivado de *stalk* (seguir, espiar o acosar), anexionado al sufijo *-ear* (Cambridge University Press, s. f., significado 3). Con respecto a su significado, según la FUNDEU, *stalkear* consiste en seguir a alguien en las redes sociales para obtener información y observar sus movimientos (FundéuRAE, 2014).

Por ello, carecemos de un sinónimo en español con el matiz delictivo que tiene este verbo, pese a que podemos sustituirlo por «husmear», «acechar» o «cotillear».

28. Taguea

Tagear o *taggear* denomina la acción de mencionar un perfil de otra persona en una foto o en un comentario en las redes sociales, tal y como se define el verbo *to tag*. Entonces, al estar compuesto por la base originaria del inglés, unida al sufijo verbalizador *-ear*, se crea el neologismo que mantiene el significado del préstamo. Dos palabras para sustituir este término son «mencionar» y «etiquetar», pues mantienen todos los matices necesarios.

29. Tanea

Tanear(se) es un verbo que procede del inglés *tan* (broncearse); así pues, al unir a este verbo el sufijo *-ear*, obtenemos un neologismo cuyo significado es exactamente el mismo (asolearse) (Cambridge University Press, s. f., significado 1).

30. Tasea

El término *tasear* no tiene su origen en un verbo del inglés, sino en un sustantivo: *taser*. Consultando el Cambridge Dictionary, sabemos que se define como «nombre de una marca de armas que propina un pequeño shock eléctrico e impide el movimiento por un corto periodo de tiempo» (Cambridge University Press, s. f., significado 1). Por consiguiente, *tasear* es la acción de utilizar esta arma contra alguien, así que no existen palabras similares por su concreción.

31. Tilteando

Tiltar es una palabra que deriva del anglicismo *tilt*, cuya traducción es «inclinado», aunque en español se usa para describir un gran enfado, frustración o agresividad, normalmente provocada por la derrota en algún videojuego (Cambridge University Press, s. f., significado 1).

Aunque puede parecer inconexo, *tilt* se comenzó a usar con este valor a raíz del famoso juego «pinball», porque, cuando alguien se enojaba al

perder, sacudía la máquina, que se bloqueaba y mostraba un letrero con la palabra *tilt* (GamerDic, 2026).

Por este motivo, el neologismo creado por *tilt* + *-ear* mantiene dicho significado, similar a los verbos «frustrarse» o «irritarse», a pesar de que no mantengan ese matiz de agresividad.

32. Has tinteado

El verbo *tintear* ejemplifica la gran influencia del inglés en nuestra lengua, porque en español existe el verbo «tintar», cuyo significado es exactamente el mismo: «dar a algo color distinto del que tenía» (Real Academia Española, s. f.). No obstante, se ha creado *tintear*, derivado del anglicismo *tint* (tinte, matiz). Además, el Diccionario de Americanismos sí recoge *tintear*, indicando que es propia de Chile: «teñir, aplicar un tinte a algo» (Diccionario de Americanismos, s. f.).

33. Tripear

Tripear (*trip* + *-ear*) es un neologismo que puede tener dos significados debido a su palabra original *trip*, que se puede definir como «viajar» o «alucinar por causa de drogas» (Cambridge University Press, s. f., significados 1,3). Por tanto, su significado «viajar» puede ser metafórico, refiriéndose a la ausencia de conciencia tras haber consumido sustancias estupefacientes.

En cambio, en el contexto de la canción de «Bad Gyal», la acepción se refiere a «alucinar» o «fantasear»: «fuiste tú quien se puso a *tripear* / yo ya estaba clara / de un chulo no me iba a asfixiar» («Bad Gyal», 2026, 1m7s). Así, en función de las circunstancias, este término puede ser sustituido por «alucinar» o «viajar».

34. Twerkea

Twerk aparece en el Cambridge Dictionary definido como «hacer un estilo de baile que consiste en agacharse ligeramente y mover la pelvis y las caderas» (Cambridge University Press, s. f.). Entonces, uniendo la base *twerk* + *-ear*, obtenemos un neologismo que se refiere a realizar este baile.

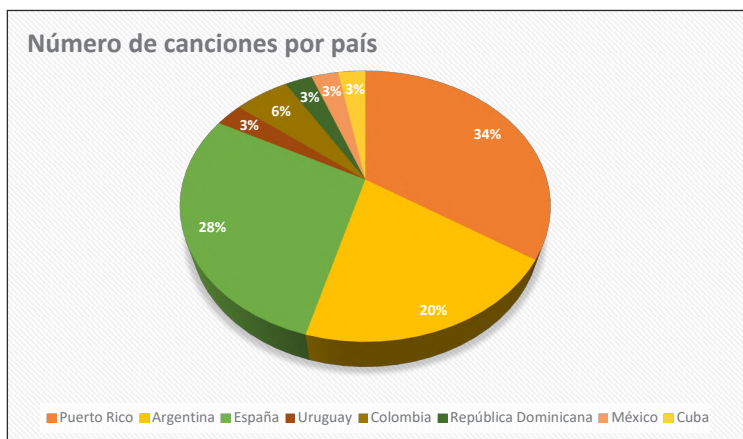
También, aparece de manera frecuente en las canciones de género urbano el término *twerking*, que es equivalente a *twerkear*. Con respecto a

un equivalente en español, el más cercano sería «perrear», definido en el DLE de la Real Academia Española como «baile que se ejecuta generalmente a ritmo de reguetón, con eróticos movimientos de caderas, y en el que, cuando se baila por parejas, el hombre se coloca habitualmente detrás de la mujer con los cuerpos muy juntos» (Real Academia Española, s. f.).

35. Wheeleando

El verbo *wheelear* tiene su origen en el verbo *to wheel* que significa «conducir o llevar algo que lleva ruedas» (Cambridge University Press, s. f., significado 3). Entonces, a unir *wheel* al sufijo verbalizador *-ear*, obtenemos un neologismo cuyo significado es «conducir», debido a que, en la inmensa mayoría de ocasiones, hace referencia a manejar un coche. De hecho, así se utiliza en el fragmento de la canción en la que aparece este verbo, pues a «ella» le gustan los hombres (títeres) conduciendo (*wheeleando*) motocicletas (motora): «pero le gustan los títeres *wheeleando* motora».

A continuación, al haber analizado cada uno de los términos, estudiaremos la nacionalidad de los cantantes que más neologismos introducen en sus canciones:



De los treinta y cinco términos de nuestro corpus, doce de ellos pertenecen a cantantes puertorriqueños (33 %); diez a cantantes españoles (31 %); siete a cantantes argentinos (19 %); dos a cantantes colombianos (6 %); y, por

último, países con solo un término como Cuba (3 %), México (3 %), República Dominicana (3 %) y Uruguay (3 %).

Así pues, basándonos en las estadísticas de nuestro corpus, podemos afirmar que los cantantes de origen puertorriqueño son los que más innovan léxicamente en sus canciones. No obstante, no resulta un dato sorprendente porque Puerto Rico es un territorio estadounidense, por lo que el contacto entre el español y el inglés es constante, lo cual genera que se creen y se utilicen neologismos híbridos con mucha regularidad (D'Amore, 2009).

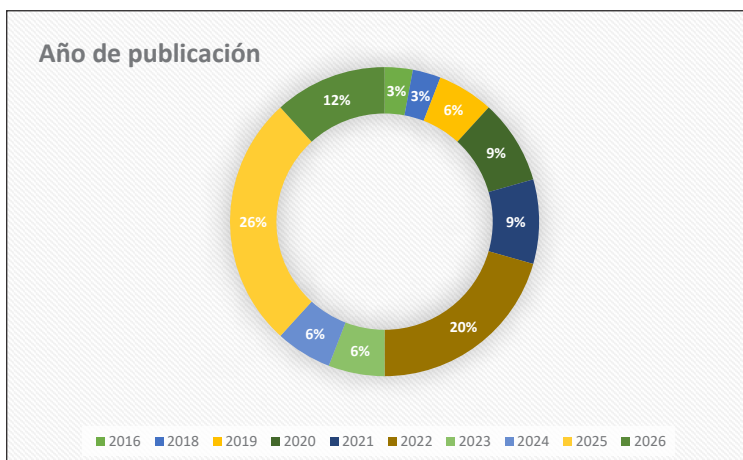
Por el contrario, sí puede resultar sorprendente el hecho de que España sea el segundo país que más léxico innovador introduce en sus canciones. Asimismo, se ve afectado por la población joven de origen hispanoamericano, que es la que compone una parte esencial del público objetivo y consumidor de este género musical. Además, la homogeneización del consumo cultural propiciada por los algoritmos de las redes sociales, sobre todo, de TikTok e Instagram, influencia ineludiblemente a adolescentes y jóvenes (Fernández de Molina, 2025). De este modo, se genera una exposición masiva de las mismas tendencias musicales y audiovisuales a todos los consumidores de dichas plataformas.

Como resultado, los usuarios experimentan una inmersión lingüística constante, la cual favorece la asimilación pasiva y la difusión léxica del nuevo vocabulario, adoptándolo rápidamente como mecanismo de acomodación e integración en la cultura digital compartida (Fernández de Molina, 2025).

Seguidamente, en Argentina, se produce una fusión entre lo que ocurre en Puerto Rico y en España, pues, aparte de la influencia de las redes sociales sobre la interiorización y expansión de los neologismos, el español está en constante contacto con el inglés (Fernández, 2006). Adicionalmente, citando a Fernández, la trayectoria histórica argentina está fuertemente marcada por el impacto de la inmigración europea, esencialmente italiana y francesa. Esta convergencia multicultural impactó en el idioma, fomentando el distanciamiento de la norma del castellano peninsular y propiciando la consolidación de una identidad dialectal propia (2006).

Tras conocer los países que más utilizan neologismos en canciones del género urbano, veremos a través de la siguiente gráfica para aportar una pers-

pectiva diacrónica. De esta manera, quedan indicados los años de publicación de las treinta y tres² canciones de nuestro corpus:



Tal y como observamos, el año en el que más canciones se publicaron fue 2025, con un total de nueve canciones (26 %) ; seguido por 2022, que cuenta con siete canciones (20 %). Entonces, teniendo en cuenta estos datos, sabemos que fue en 2025 el periodo con la mayor concentración de piezas musicales en las que se incorporan neologismos. Así, a medida que el género urbano en español evoluciona y acrecienta su influencia internacional, se aumenta, simultáneamente, la introducción de nuevos términos. Dicho progreso, sumado a la inmediatez y globalización de la cultura digital actual, crea el entorno idóneo para la aceleración del proceso de expansión de neologismos, además de su asimilación. Por tanto, no es arriesgado predecir que la cifra de canciones con neologismos incrementará notablemente cada año, por lo que encontraremos cada vez más creación léxica en las canciones del género urbano.

Para concluir, es esencial mencionar el gran impacto de la música en nuestro idioma debido a su capacidad de penetración social, esencialmente, a través de los jóvenes, para quienes la música es uno de los pilares sobre los que cimentan su identidad, sumado a la sensación de pertenencia a un grupo.

² Las canciones son treinta y tres aunque los términos son treinta y cinco, porque las canciones «Par de Tennis» y «Ley de Atracción» contienen dos neologismos cada una.

Asimismo, la innovación léxica en una canción no se limita a una única exposición, sino que se reproduce continuamente en redes sociales, plataformas de *streaming* y medios de comunicación. Por ende, la escucha prolongada y repetitiva de términos que, a priori, son llamativos, logra asentar los neologismos en nuestro lenguaje.

En el contexto del español de España, el género urbano actúa como nexo entre las influencias anglosajonas internacionales y la realidad local. Así, los jóvenes españoles adoptan estos términos «castellanizados», enriqueciendo el registro coloquial con neologismos y creando un argot propio. En consecuencia, podemos considerar a la industria musical, y en este caso particular, al género urbano, como uno de los motores más eficaces para la creación, asimilación y consolidación de nuevos términos en el castellano de España.

4. CONCLUSIONES

A raíz de la investigación y del análisis del corpus seleccionado, basándonos en diversas fuentes teóricas, podemos extraer varias reflexiones de este trabajo de investigación:

En primer lugar, destaca la inmensa influencia del inglés en el español, ya que la mayoría de los préstamos tienen origen anglosajón, al igual que las bases léxicas sobre las que se crean los neologismos que hemos recopilado en nuestro corpus. Además, cabe mencionar la gran productividad del sufijo verbalizador *-ear*, siendo el mecanismo morfológico por antonomasia para la creación de verbos neológicos y suponiendo una herramienta eficaz para integrar el nuevo léxico en la primera conjugación verbal.

Seguidamente, en lo que respecta a los datos extraídos del corpus, el análisis geográfico señala un claro protagonista: Puerto Rico. Es el país con mayor índice de neologismos con base original del inglés incorporados en las letras de las canciones de género urbano. De hecho, este territorio actúa como cuna histórica del género y zona de máximo contacto lingüístico con el inglés (*Spanglish*). De esta forma, la industria musical supone un potente altavoz que divulga las nuevas creaciones léxicas, trasladándolas al habla coloquial de los oyentes, por factores como la influencia, el ritmo y la repetición.

Asimismo, el estudio cronológico de nuestra muestra confirma que la innovación léxica en canciones de estilo urbano no es una moda, sino una tendencia al alza. Así pues, los datos reflejan que el pasado 2025 fue el año con mayor presencia de neologismos en canciones. Dichos datos sugieren que las futuras generaciones de artistas hispanohablantes continuarán adaptando morfológicamente verbos del inglés al español, como una de sus señas de identidad más características.

Finalmente, gracias al impacto de la música y a su presencia constante en el día a día de los jóvenes, los neologismos que aparecen en canciones del género urbano son asimilados por su público, por lo que forman parte de su léxico en el habla coloquial. La innovación léxica en las canciones es una vía fundamental para la asimilación y el afianzamiento de nuevo léxico en el español de España.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMELA PÉREZ, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Ariel.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1993). *La formación de palabras en español*. Arco Libros.
- ÁLVAREZ, I. M., & PALMOU, X. S. (2014). «Disponibilidad léxica y contacto del español con otras lenguas. Algunas adaptaciones metodológicas». En *Fronteras y diálogos: el español y otras lenguas* (pp. 25-38). Editorial Axac.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Diccionario de americanismos*. [Consulta: junio de 2026] <https://www.asale.org/damer/>
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (2000). «Formas de creación léxica en el lenguaje de los jóvenes a partir de un corpus oral del español contemporáneo». *Lingüística Española Actual*, (pp. 211-240).
- BETTI, S., & ALEGRE, E. (2016). *Nuevas voces sobre el Spanglish: una investigación polifónica*. Academia norteamericana de la lengua española.
- BOUWMAN, J. (2017). *Los anglicismos léxicos en el español peninsular actual: norma y uso* [Tesis de maestría]. Radboud University Nijmegen.
- Cambridge University Press. (s.f.). En *Cambridge Dictionary*. [Consulta: junio de 2026] <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
- CASADO, M. (2005). *La innovación léxica en el español actual*. Síntesis.

- CASAFONT, M. L. (2021). «Cuestiones gramaticales de los préstamos: neología y diccionarios». En *Terminología, neología y traducción* (pp. 169-182). Editorial Comares.
- CATALÁ PÉREZ, M., & PERDOMO CARMONA, M. (2017). *La innovación léxica de en plan como fórmula expresiva de los jóvenes universitarios españoles: aproximación a sus valores de uso tradicional y actual* (No. ART-2017-148390).
- COSERIU, E. (1987). *Gramática, semántica, universales: estudios de lingüística funcional*. Gredos.
- D'AMORE, A. M. (2009). «La influencia mutua entre lenguas: anglicismos, hispanismos y otros préstamos». *Revista Digital Universitaria*.
- DORVALSDÓTTIR, S. L. (2009) *Spanglish ¿Un fenómeno pasajero o una nueva lengua?* (Doctoral dissertation).
- FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS, E. (2025). «Anglicismos y creación léxica en el discurso de gamers españoles: el caso de Valorant». *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 23, 55-75. <https://doi.org/10.58859/rael.v23i1.636>
- FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1982). *Neología y neologismo en español contemporáneo*. Don Quijote.
- FERNÁNDEZ, F. M. (2006). *La lengua española en su historia y su geografía*. Liceus, Servicios de Gestión.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (2022). *Evolución lingüística y evolución histórico-social de la ciudad de Buenos Aires*. Recuperado a partir de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6031>
- FundéuRAE, (2014). *Stalkear, alternativas en español*. [Consulta: junio de 2026] <https://www.fundeu.es/recomendacion/espiar-acechar-o-acosar-mejor-que-stalkear/>
- GamerDic. (2026). *Tiltear. GamerDic*. [Consulta: junio de 2026] <https://www.gamerdic.es/termino/tiltear/>
- GÓMEZ- CAPUZ, J. (2005). *La inmigración léxica*. Arco Libros
- GÓMEZ-CAPUZ, J. (1998). *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*. Universidad de Valencia.
- GUERRERO RAMOS, G. (1997). *Neologismos en el español actual*. Arco Libros.
- LIPSKI, J. M. (2004). «Las lenguas criollas de base hispana». *Lexis*, pp. 461-508.
- LLOPART-SAUMELL, E. (2024). «Los verbos neológicos creados con los sufijos -ear e -izar: reglas de formación y nuevas tendencias». *Revista Signos*, pp. 892-916.

- LÓPEZ MORALES, H. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Taurus.
- MARIMÓN LLORCA, C., & SANTAMARÍA-PÉREZ, I. (2001). «Procedimientos de creación léxica en el lenguaje juvenil universitario». *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, pp. 87-114.
- MARTÍN GARCÍA, J. (2007). «Verbos denominales en -EAR: caracterización léxico-sintáctica». *Revista Española de Lingüística*, pp. 279-310.
- PHAF-RHEINBERGER, I. (2020). «El papiamentu y el mundo hispanohablante. Rodolfo Lenz y John de Pool». *Mundos Caribeños*, pp. 261-281.
- PORTO, J. P. (2022). *Nerfear - Qué es, definición, origen e importancia*. Definición.de. <https://definicion.de/nerfear/>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8.1 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2026].
- REY, A. (1976). «Le néologisme: un pseudoconcept?». *Cahiers de Lexicologie*, pp. 3-17.
- RUGEL, G. E. R. (2015). *La Música Urbana Y Su Incidencia En El Comportamiento De Los Estudiantes De Sexto Curso Del Colegio Fiscal Experimental Leonidas García*. (Doctoral Dissertation). Universidad de Guayaquil.
- STAVANS, I., & CHARRON, M. (2004). «Don Quijote in Spanglish: Translation and Appropriation». *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, pp.183-194.
- STREIFFER, I. S. (2021). *Llegó La Futura: La Cuirificación del Género Urbano*.
- VARO VARO, C., DÍAZ HORMIGO, M. T., & PAREDES DUARTE, M. J. (2009). «Modelos comunicativos y producción e interpretación neológicas». *Revista De Investigación Lingüística*, 12, pp. 185–218. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/ril/article/view/91621>
- VEGA MORENO, E. (2022). «Caracterización lingüística de los procedimientos de creación léxica». En *Lingüística Iberoamericana* (pp. 7-40). Iberoamericana Ed. Vervuert.

ANEXO 1

En este anexo se presenta la bibliografía de todas las canciones que forman parte de nuestro corpus. Además, el siguiente enlace conduce a una lista de reproducción que contiene las treinta y tres canciones:

<https://open.spotify.com/playlist/0uZWGqSsnYu6TAp2023NWY?si=Z82fOk-mZQAS6qTOSLb5pAQ&pi=LsfQoaVASByWa>

1. Rvssian, Young Miko, Omar Courtz, Clarent (2025). Woahh [Canción]. Head Concussion Records.
2. RIVVER & O8CHO (2025). Customizarte [Canción]. Los Infinitos.
3. Gordown (2025). Doxear [Canción]. En *Chadthink*. Gordown.
4. Tonierreape (2025) Drifteando [Canción]. Records DK.
5. Carrión, E. (2021). Par de tenis [Canción]. En *Sauce Boyz 2*. Rimas Entertainment LLC.
6. Lit Killah (2022). La trampa es ley [Canción]. En *Snipe Z*. Warner Music Argentina.
7. Dos Nueve & 19oez (2025). Flexear con satan [Canción]. En *Rookie Mixtakes vol.1*. Dos Nueve.
8. Carrión, E. (2021). Par de tenis [Canción]. En *Sauce Boyz 2*. Rimas Entertainment LLC.
9. Duki, De La Ghetto, Quevedo (2022). Si quieren frontear [Canción]. Dale Play Records.
10. SOYTURISTA, Mesita (2022). 3:15 am remix [Canción]. Soy Turista Soy Turista.
11. Cruz Cafuné. (2020). Ghosteame [Canción]. En *Visión Túnel*. Mécèn Entertainment.
12. Jon Z (2019). Si me gano un grammy [Canción]. Chosen Fer Emerald Entertainment, Inc.
13. H.I.M.P., Trad Montana, Señor Ortega (2026). Puedes hatear [Canción] En *Vol.4*. Ghetto Blaster,
14. Duki. (2021). Ley de atracción [Canción]. En *Temporada de Reggaetón*. Dale Play Records.
15. Bad Bunny. (2022). Me fui de vacaciones [Canción]. En *Un Verano Sin Ti*. Rimas Entertainment LLC.
16. Young Skeleton (2021). Lagueo [Canción]. Apocalyptic Witchcraft.
17. Nickzzy (2024). Likeándome [Canción]. En *The Young Goat*. Sony Music Entertainment España.

18. Vegara (2025). Matchear [Canción]. En *Lo Que Sé Hacer*. Vegara.
19. Matisse, LAGOS (2024). [Canción]. En *Bella Nostalgia*. Sony Music Entertainment México.
20. Oney1, MARCOS YTZ (2026). Nerfearme [Canción]. Good Moments Good Friends.
21. Yomil y El Dany (2022). Partysear [Canción]. Jungl Yomil y El Dany.
22. Bad Bunny, Feid (2023). Perro negro [Canción]. En *Nadie sabe lo que va a pasar mañana*. Rimas Entertainment LLC.
23. Faroa el Fantasma (2025). Rankear [Canción]. Faroa el Fantasma.
24. Pablo Agustín (2025). Scrolleando [Canción]. Pablo Agustín.
25. Duki. (2021). Ley de atracción [Canción]. En *Temporada de Reggaetón*. Dale Play Records.
26. Eslabon Armado (2020). No simp [Canción]. En *Corta Venas Del Records*.
27. Don Omar (2016). Guaya Guaya [Canción]. En *The Last Down II*. Machete music.
28. Rosalía (2026). Dios es un Stalker [Canción]. En *Lux*. Columbia Records, a División of Sony Music Entertainment.
29. Ozuna, Daddy Yankee, J Balvin, Farruko, Anuel AA (2019). Baila Baila Baila – Remix. Sony Music Entertainment.
30. Dei V y Sky Rompiendo (2023). Crush [Canción]. Sony Music Entertainment.
31. Gallego, Buba Pro, Tarantony (2022). Taseo [Canción]. Gallego.
32. TangaKod (2025). Tilteado frustrado [Canción]. En *Es la vaca o es la cabra? 10473763 Records DK*.
33. Bad Gyal (2026). Un coro y ya [Canción]. En *Más cara*. Universal music latino.
34. Eloy, DJ Memo (2018). Twerkea [Canción]. Rimas Classics.
35. Bad Bunny, JHAYCO (2020). Dákiti [Canción]. Rima Entertainment LLC.

