



Cursos de formación en España dirigidos a profesorado extranjero de español que ejerce en el exterior

Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes (MEFD)-UNED

A2_ Innovación y creatividad en el aula de EL2/LE: metodologías activas y recursos didácticos para un aprendizaje significativo y participativo

Centro Asociado de la UNED en Ávila

Del 13 al 17 de julio de 2026

El curso *A2_Innovación y creatividad en el aula de EL2/LE: metodologías activas y recursos didácticos para un aprendizaje significativo y participativo* está dedicado a las metodologías activas, centradas también en la enseñanza de español a niños y a adolescentes, y a la creación y selección de materiales didácticos que fomenten la participación en el aula de EL2/LE. Consta de tres módulos temáticos a cargo de profesores especialistas en esta materia.

Los objetivos del curso son los siguientes:

- Explorar las metodologías activas del Aprendizaje Basado en Proyectos, la *flipped classroom* y la gamificación para desarrollar la competencia comunicativa, a través de recursos analógicos y digitales centrados en la interacción y el aprendizaje significativo.
- Identificar las características y necesidades pedagógicas específicas, sobre todo, de adolescentes con ejemplos sobre cómo trabajarlas en el aula.
- Reflexionar sobre los principios metodológicos de la enseñanza orientada a la acción y centrada en el alumno.
- Fomentar un enfoque afectivo, inclusivo y dinámico, atendiendo a la diversidad, promoviendo el desarrollo personal y social, y estimulando la autonomía con actividades motivadoras.
- Analizar secuencias didácticas y familiarizarse con criterios y técnicas para el desarrollo de las habilidades de comprensión e interacción, integrando recursos audiovisuales.
- Fomentar la creatividad del docente en la elaboración de materiales para desarrollar todas las destrezas, incluida la mediación, y promover la implicación del estudiante y su autonomía.
- Plantear un proceso sistemático de diseño de actividades y elaboración de materiales audiovisuales con recursos digitales y con el apoyo de la IAG, manteniendo una actitud crítica y reflexionando sobre su papel en la creación.

Dirección: A. San Mateo Valdehita

Programa:

1. [*¡Español en acción para adolescentes! Estrategias creativas y recursos metodológicos adaptados para un aprendizaje significativo y emocionante*](#), prof.^a Dolores Coronado Badillo
2. [*La función creativa del docente: elaboración de materiales con recursos audiovisuales, digitales y de IAG*](#), prof. Fernando Sánchez Díaz
3. [*Hacia una enseñanza centrada en el alumno, activa y participativa: ¿Cómo hacer más útiles, motivadoras e interesantes las secuencias didácticas?*](#), prof.^a Manuela Gil-Toresano Berges

HORA	LUNES 13	MARTES 14	MIÉRCOLES 15	JUEVES 16	VIERNES 17
8:00-10:00	¡Español en acción! Prof. ^a Coronado	¡Español en acción! Prof. ^a Coronado	Función creativa del docente Prof. Sánchez	Función creativa del docente Prof. Sánchez	Enseñanza centrada en el alumno Prof. ^a Gil-Toresano
10-10:15	Descanso				
10:15-12:00	¡Español en acción! Prof. ^a Coronado	¡Español en acción! Prof. ^a Coronado	Función creativa del docente Prof. Sánchez	Enseñanza centrada en el alumno Prof. ^a Gil-Toresano	Enseñanza centrada en el alumno Prof. ^a Gil-Toresano
12:00-14:00	¡Español en acción! Prof. ^a Coronado	Función creativa del docente Prof. Sánchez	Función creativa del docente Prof. Sánchez	Enseñanza centrada en el alumno Prof. ^a Gil-Toresano	Enseñanza centrada en el alumno Prof. ^a Gil-Toresano
14:00	Almuerzo				
	Visita 1	Visita 2	Visita 3	Visita 4	

El programa académico se complementará con varias visitas guiadas y un paseo nocturno al mirador de los Cuatro Postes. Al comienzo del curso se indicará la hora de las visitas y se proporcionará información sobre otros monumentos de la ciudad.

- (1) Recorrido por la judería, visita a la Catedral gótica y a las iglesias de Mosén Rubí, Santa Teresa y San Pedro Apóstol, y paseo por la plaza del Mercado Chico.
- (2) Recorrido por el adarve de la muralla desde la Puerta del Alcázar y visita al Monasterio de la Encarnación.
- (3) Visita al Palacio de los Águila, a la Basílica románica de San Vicente y al Museo Provincial.
- (4) Visita al Palacio de Superunda y la colección Caprotti o al Monasterio de Santo Tomás y Museo de Arte Oriental.

PONENTES

Dolores Coronado Badillo

Licenciada en Filología Clásica por la UB, ha cursado el máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera de la U. Nebrija, en el que imparte la asignatura Contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE I: Enseñanza de ELE a niños/as y adolescentes. Actualmente también es profesora de español en la IE University y en la Universidad Politécnica de Madrid. Cuenta con una amplia experiencia como docente de español, como formadora de profesores y como autora de materiales didácticos.

Fernando Sánchez Díaz

Profesor de español L2/LE en la Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro de Madrid, y doctorando en la UNED. Sus líneas de investigación son la variedad/variación de la lengua, la semántica cognitiva, el léxico tabú y la interculturalidad. Ha sido el colaborador principal en el diseño y creación de actividades y materiales didácticos de *Las palabras del español* (UNED-Instituto Cervantes). Cuenta con amplia experiencia como docente de EL2/LE, formador de profesores, creador de materiales y de exámenes oficiales, y desarrollo de corpus (CORPAT).

Manuela Gil-Toresano Berges

Licenciada en Filología Hispánica por la UAM, cuenta con el máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la U. Nebrija. Ha sido profesora de español en diversas instituciones del Reino Unido, España y en el Instituto Cervantes de Marrakech (Marruecos). Como formadora de profesores, ha participado en diferentes másteres, cursos, congresos y seminarios. Es autora de manuales y materiales didácticos. Actualmente trabaja en el departamento de Certificación y acreditación del Instituto Cervantes de Madrid.

MATERIAL DE TRABAJO

1. *¡Español en acción para adolescentes! Estrategias creativas y recursos metodológicos adaptados para un aprendizaje significativo y emocionante*

Prof.^a Dolores Coronado Badillo

CONTENIDOS:

- Etapas del desarrollo cognitivo, afectivo y social en edades tempranas y adolescentes con sus implicaciones pedagógicas.
- Gestión de aula con atención a los factores afectivos: fases por las que pasa el grupo desde su formación hasta su clausura.
- Actividades variadas, significativas y memorables centradas en la interacción, la inclusividad, el pensamiento crítico y el desarrollo socioemocional.
- Descripción y características del aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la *flipped classroom* y la gamificación.
- Tarea en dinámica de *Escape Room*.

OBJETIVOS:

- Identificar las características y necesidades pedagógicas específicas de adolescentes y niños/as con ejemplos prácticos sobre cómo trabajarlas en el aula de L2.
- Fomentar un enfoque afectivo, inclusivo y dinámico, estimulando el desarrollo personal, social y la autonomía del alumnado a través de la gestión de aula y de actividades motivadoras.
- Desarrollar la alfabetización visual y el pensamiento crítico en la creación de actividades diseñadas para la interacción.
- Explorar las metodologías activas del Aprendizaje Basado en Proyectos, la *flipped classroom* y la gamificación para desarrollar la competencia comunicativa, a través de recursos analógicos, digitales, y de IA, centrados en la interacción y el aprendizaje significativo.
- Experimentar, reflexionar y crear o transformar tareas teniendo en cuenta los contenidos del curso.

ÍNDICE

1. Introducción
2. Formación del grupo: Aceptación y pertenencia
3. Desarrollo del grupo (I): Transición
 - 3.1 Características y necesidades pedagógicas específicas de niños/as y adolescentes con ejemplos prácticos
 - 3.2 Consideraciones didácticas e implicaciones para la enseñanza de ELE
 - 3.2.1 El aprendizaje cooperativo
 - 3.2.2 Enseñanza en la era digital
 - 3.3 Propuestas prácticas
4. Desarrollo del grupo (II): Cohesión

4.1 Metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos y *Flipped classroom*

4.1.1 Gamificación

4.1.2 Escape Room: Metodonautas en Ávila

5. Cierre del grupo: Clausura

1. Introducción

Cuando nos referimos a la enseñanza de español como lengua extranjera para niños y adolescentes (ELEN/ELEA) estamos englobando a un perfil de alumnado muy heterogéneo y con unas características muy diferenciadas dependiendo de su edad y de su desarrollo a nivel físico, cognitivo, social y emocional. Lo que no cabe duda es que en cualquiera de estas etapas educativas se requiere de factores como la motivación, innovación, creatividad, implicación personal y un grado de reto que mantenga su interés.

En este módulo, abordaremos las características específicas de este perfil de alumnado para poder aplicarlas de manera consciente en las actividades y tareas que llevemos al aula atendiendo a estos factores. Reflexionaremos porqué, además de tener claros el «qué» y el «para qué» (los contenidos y objetivos, que normalmente vienen determinados por el currículo del curso), deberíamos poner especial atención al «cómo» los implementamos para intentar crear desde el principio de curso un ambiente propicio para que el aprendizaje ocurra. Creemos que tenemos mucho ganado si en este sentido fomentamos un enfoque inclusivo, dinámico y que atienda a la diversidad de nuestras aulas. De esta manera pondremos especial atención al componente afectivo, a la creación de grupos y a las dinámicas que fomenten el desarrollo de la competencia comunicativa a través de un aprendizaje significativo y motivador. Por otra parte, exploraremos metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, la *flipped classroom* y la gamificación y reflexionaremos sobre su adecuación en nuestros contextos.

2. Formación del grupo: Aceptación y pertenencia

Ante el inicio de un nuevo curso tanto estudiantado como profesorado vivimos un momento de gran carga emocional. Ya desde los días previos hasta el instante en que cruzamos el umbral del aula, elegimos un lugar donde sentarnos —y quizá más importante aún, junto a quién—, experimentamos expectativas, dudas, entusiasmo o cierto nerviosismo.

La etapa inicial de un curso marca el tono emocional y relacional del aula. Es el momento en que el estudiantado explora su entorno, los vínculos con sus compañeros y compañeras, y la figura del docente. Por ello, es fundamental diseñar actividades de presentación y dinamización que generen un clima seguro, cercano y lúdico, donde todas las personas se sientan vistas y valoradas. Estas primeras dinámicas favorecen la desactivación de barreras afectivas y abren paso a la implicación en el aprendizaje desde una motivación positiva. En este contexto, la lengua se convierte desde el principio en vehículo de interacción significativa.

¿Cómo te has sentido estos últimos días antes de llegar a Ávila? ¿Cómo te has sentido hoy antes de entrar en clase? ¿Cómo te sientes ahora mismo?

Ir tomando la temperatura emocional a nuestro alumnado a lo largo del curso nos ayudará como docentes a tener una información poderosa con la que actuar y gestionar nuestras aulas. Seguro que te has preguntado alguna vez:

¿Por qué no funciona la misma planificación de clase en mis tres grupos si tienen el mismo nivel? ¿Tendrá algo que ver que uno tiene clase a las 9h, otro antes del recreo y el último después del recreo? ¿Qué ajustes debería hacer?

Tomando como referencia el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) debemos tener presente que forman parte de nuestra labor docente, entre otras, competencias como:

- Gestionar sentimientos e implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
- Organizar situaciones de aprendizaje para todos los alumnos adaptando el currículo a sus necesidades planificando situaciones de aprendizaje relevantes.

Los factores afectivos, junto con los cognitivos, son uno de los dos grandes tipos de factores personales que influyen en cómo se aprende una lengua extranjera. Esta dimensión afectiva, como apuntan Fritzler y Santana (2022, 241), incluye todo lo relacionado con las emociones, vivencias y sentimientos del alumno, como la motivación, la actitud, el estado de ánimo, la ansiedad, la empatía o la autoimagen.

La neurociencia nos confirma la importancia de las emociones en el aprendizaje conectando de manera indisoluble los procesos cognitivos (aprendizaje, atención, memoria, toma de decisiones y conducta social) con los procesos emocionales. Como afirma Francisco Mora (2013) solo se puede aprender aquello que se ama, aquello que te dice algo nuevo, que significa algo, que sobresale del entorno. Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria.

Dada la importancia que cobran las emociones en la edad adolescente, es parte de nuestra labor docente fomentar desde el principio un clima de confianza, seguro e inclusivo donde el error se vea como parte natural del aprendizaje, fomentando la participación sin miedo, la motivación y la cohesión de los integrantes del grupo. Para captar su atención y adaptarnos a sus necesidades, debemos conocerlos, no solo en su rol de estudiantes, sino como personas (sus fortalezas, sus debilidades, sus gustos e intereses) con el objetivo de crear actividades y situaciones de aprendizaje significativas y personalizadas.

Uno de nuestros primeros propósitos de personalización en el aula sería conocer el nombre de nuestro alumnado y que entre todas las personas del grupo también se conozcan, algo clave para no sentirse invisibles y poder sentirse parte del grupo.

TAREAS de interacción (I): Formación del grupo

1. Que se ponga de pie quien...
2. El reloj de citas.
3. Compañeros/as entrelazados/as.
4. La historia de nuestros nombres.
5. La identidad en mi móvil.
6. Comparte con tus compañeros/as técnicas o actividades que realizas el primer día de clase que siempre funcionan.

TAREAS de reflexión:

1. Tres palabras clave de esta sesión.
2. ¿Qué elementos crees que ayudan a generar un aula inclusiva desde el primer día?
3. ¿Qué has aprendido de tus compañeros/as?
4. Anota en la ficha de reflexión docente «Se recuerda lo que se hace» (Anexo 1): ¿Cómo y para qué hemos hecho las actividades? ¿La llevarías a tu aula?

3. Desarrollo del grupo: Transición

Una vez establecida la base del grupo y fomentadas los sentidos de aceptación y pertenencia, se inicia una etapa de transición en la que el grupo empieza a definirse: se refuerzan los lazos entre las personas, se regulan los roles y comienzan a establecerse las primeras rutinas en el aula. Es un momento ideal para introducir actividades que fomenten la empatía, la responsabilidad compartida, la autonomía y el trabajo colaborativo.

Para acompañar adecuadamente este proceso, es fundamental tener en cuenta las características y necesidades pedagógicas específicas de niños/as y adolescentes, así como sus habilidades y conocimientos en cada etapa de desarrollo. Estas consideraciones orientarán las actividades y metodologías que faciliten un aprendizaje efectivo, afectivo y una enseñanza más ajustada a sus realidades.

A continuación, exploraremos estas características y propuestas didácticas, así como ejemplos prácticos para favorecer un ambiente de aprendizaje motivador y colaborativo.

3.1 Características y necesidades pedagógicas específicas de niños/as y adolescentes con ejemplos prácticos

Como hemos comentado ya, es fundamental conocer cómo es nuestro alumnado en cada etapa de desarrollo y cuáles suelen ser sus habilidades y conocimientos dependiendo de su edad. Existen diferentes teorías como las de Piaget o Vygotsky sobre cómo aprenden y, en concreto, cómo aprenden lenguas y sobre las implicaciones didácticas que se pueden desprender de todos estos factores.

En un aprendizaje centrado en el alumno, debemos poner el foco, además, en sus intereses y preferencias. Algunos educadores como Kieran Egan (1979), Curtain y Dahlberg (2010) o Shin y Crandall (2014) se han enfocado en mostrar sus conclusiones a partir de la observación de sus alumnos.

TAREA de interacción colaborativa:

1. A partir de vuestra experiencia docente, en grupos colaborativos según vuestro perfil de alumnado (ELEN/ELEA), **compartid** reflexiones sobre sus intereses, preferencias y comportamientos. Después **completad** la tabla (Anexo 2) con sus posibles implicaciones didácticas. Para ello, seguid el **rol** de la tarjeta que vais a recibir. (10 min).

2. ¿Qué roles creéis que tienen vuestros/as compañeros/as? Comprobadlo. ¿Lo han hecho bien? En una escala del 1 al 5, ¿qué puntuación les daríais?
3. El/la portavoz de cada grupo va a presentar los resultados.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la adolescencia es un periodo de transición donde se produce un gran desarrollo biológico, social, emocional y cognitivo. Es una época especialmente difícil desde el punto de vista emocional marcada por cambios físicos y hormonales que a menudo generan conflicto tanto interno como con el entorno.

En el área cognitiva, en relación con la etapa infantil, los cambios se observan en el desarrollo de:

- Nuevos hábitos mentales como son el pensamiento abstracto y el científico (hipotético-deductivo);
- La atención, que tiende a mejorar a partir de los 12 años, aunque su duración es corta, a menudo no más de veinte minutos, y selectiva;
- La memoria, entendida como la capacidad de codificar, almacenar y recuperar información y experiencias.

En cuanto al desarrollo socioemocional es una etapa que se caracteriza por:

- La búsqueda de su identidad personal. Es un periodo donde construyen su autoimagen, su independencia y se sientan las bases de la personalidad. Parte de esta búsqueda afecta a su autoconcepto como aprendices de lenguas.
- La presión social y autoestima: Pueden sufrir el «sentido de la audiencia imaginaria» cuando sienten que todo el mundo les observa y critica, lo cual influye significativamente en su autoestima.
- Relaciones con compañeros/as: Estas relaciones son más importantes que nunca y son su principal apoyo emocional. La interacción con sus pares ayuda a la definición de sí mismo y al autoconocimiento. Puede haber reticencia a trabajar en parejas mixtas.
- Inestabilidad emocional: Experimentan cambios en la motivación, los impulsos y las emociones. Pueden sentir incompreensión y soledad. Son idealistas y pueden rebelarse contra lo establecido. Les preocupa lo que los demás piensen de ellos y pueden sentirse observados y juzgados.

3.2. Consideraciones didácticas e implicaciones para la enseñanza de ELE

Para enseñar ELE a adolescentes, el docente debe tener en cuenta las características mencionadas para crear un entorno de aprendizaje eficaz y positivo:

- Entender su desarrollo cerebral y cognitivo: Reconocer que su cerebro está en una fase de reestructuración y que pueden existir tanto nuevas capacidades (pensamiento abstracto) como dificultades puntuales (control, juicio, pensamiento abstracto). El cerebro es adaptable y sigue aprendiendo. Pueden necesitar experiencias concretas como punto de partida para el aprendizaje más sistemático.

- Fomentar la motivación:
 - La motivación es intrínseca y crece al ser conscientes del progreso, por eso es importante mantener un equilibrio entre esfuerzo, reto y resultados.
 - Compartir los objetivos y la metodología les ayuda a entender el propósito de lo que hacen.
 - Negociar y darles opciones para elegir cómo trabajar o ser evaluados les da responsabilidad y autonomía, aumentando la motivación.
 - Abordar las creencias negativas («no puedo») reforzando la idea de que las capacidades se desarrollan («todavía no puedes»).
 - El *feedback* positivo y constructivo es crucial para reforzar el progreso y la autoestima.
 - Mostrar empatía ante el cansancio, las preocupaciones o el estado anímico temporalmente bajo.
 - Conectar el aprendizaje con sus necesidades e intereses, haciendo el contenido significativo. María Acaso (2015) distingue entre *autocontenidos*, es decir, los contenidos elegidos directamente por el estudiantado y que lo motivan, y *contenidos ajenos*, es decir, aquellos que no le interesan.
 - Considerar los *autocontenidos* elegidos por los estudiantes.
- Gestionar la atención:
 - La corta duración de la atención requiere cambiar la dinámica de trabajo y las actividades con frecuencia (cada 20-40 minutos).
 - Limitar el tiempo de habla del docente y permitir pausas tranquilas para procesar la información.
 - Ser conscientes de las distracciones visuales; la decoración excesiva del aula puede ser contraproducente.
 - Evitar introducir vocabulario o estructuras nuevas simultáneamente en tareas complejas.
 - Se puede practicar la atención plena (*mindfulness*) con ejercicios específicos.
 - Lo que se sale de lo común activa la atención.
- Favorecer la memoria: Sin memoria no hay aprendizaje.
 - Seleccionar y organizar la información de manera clara (introducir la unidad, objetivos, resúmenes, repasos).
 - Usar la variedad (imágenes, audio, movimiento, vídeo, juego, etc.).

- Implementar el repaso sistemático, especialmente mediante la recuperación activa de información (test o pequeños exámenes formativos, juegos, concursos).
- Aprovechar los efectos de primacía y recencia, colocando lo más importante al principio y al final de la clase o actividad.
- Asegurarse de que el aprendizaje tenga significado utilizando contextos, historias y emociones. La narración y la música son herramientas útiles.
- Aprender haciendo, recordamos lo que hacemos. Crear tareas experienciales (con movimiento, proyectos, ...) y que fomenten la creatividad.
- Apoyar el desarrollo socioemocional y crear un clima de aula positivo:
 - Ayudarles en la búsqueda de su identidad como aprendices.
 - Proteger su autoestima siendo cuidadosos con el *feedback*, evitando exponer sus «fallos» en público, y haciendo que se sientan bien y crean en su progreso.
 - Crear un ambiente seguro donde el error sea visto como parte del proceso de aprendizaje y sea bienvenido. El *feedback* es fundamental aquí.
 - Fomentar las competencias socioemocionales de forma explícita: respeto mutuo, empatía (reconocer emociones en otros), autocontrol (modelado por el profesor), responsabilidad (compartir decisiones, fomentar atribución interna de éxito/fracaso), autoeficacia (enseñar técnicas y estrategias de aprendizaje), y disposición a arriesgarse.
 - Reconocer la importancia de las relaciones entre compañeros. Fomentar el trabajo en grupo y en parejas en un ambiente cooperativo.
 - Tratarlos como adultos. Compartir anécdotas reales o cosas interesantes sobre uno mismo puede implicarles.

Como apunta Encina Atienza (2016), además de estas consideraciones, debemos ser conscientes de otros factores que a veces no están en nuestra mano como son los personales y físicos del estudiantado o los ambientales del aula.

TAREA de reflexión:

1. ¿Tienes presentes todos estos factores cuando planificas tus sesiones?
2. ¿Qué quieres recordar y tener presente para llevar a tu contexto el próximo curso?
3. ¿Qué te ha parecido trabajar de manera colaborativa? ¿Qué beneficios y/o desventajas consideras que tiene?
4. Reflexionamos y anotamos en la ficha final (Anexo 1): ¿Cómo hemos hecho esta actividad en nuestra clase? ¿Para qué?

3.2.1. El aprendizaje cooperativo

Es vital crear un ambiente cooperativo, no competitivo, donde el alumnado se sienta seguro, acogido y sin inhibiciones para interactuar en el grupo, entendiendo este como una realidad psicológica en la que intervienen dos factores afectivos que la enseñanza puede favorecer: la aceptación y la pertenencia.

La dinámica de grupos está en el corazón mismo del aprendizaje cooperativo: grupos reducidos cuya finalidad sea la transformación del aula en una comunidad de aprendizaje. Como apuntan Fritzler y Santana (2022) tanto la infancia como la adolescencia son momentos fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales (comprender su rol dentro del grupo, conocer y ser respetuosos ante otros puntos de vista, valorar las habilidades de sus semejantes, autorregular sus emociones, esperar turnos de palabra, mostrar comprensión no verbal, habilidades para entablar un diálogo, etc.). Creemos que la implementación de tareas cooperativas ayuda a adquirir y practicar estas habilidades. En el grupo, el individuo se siente menos vulnerable y se siente menos expuesto a sentir la ansiedad que le provoque miedo a participar en el aula.

A lo largo del tiempo o según el tipo de intervención docente en el aula, los grupos pueden atravesar diversas fases. La principal diferencia entre estas etapas radica en el grado de cohesión alcanzado por sus integrantes. Según Johnson y Johnson (1999), el factor que más favorece el aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva, entendida como la articulación equilibrada entre la responsabilidad individual y el compromiso colectivo, de forma que cada estudiante perciba que su participación es clave para el avance de los demás.

Aunque es posible orientar a los grupos mediante objetivos compartidos, no siempre resulta sencillo fomentar una verdadera cooperación. En algunos casos, el trabajo cooperativo fluye de manera natural; en otros, en cambio, se percibe una cierta resistencia o desmotivación hacia la dinámica grupal. Ante esta situación, tal y como hemos expuesto anteriormente, nos parece útil dedicar un tiempo inicial a generar un clima favorable en el aula. Proponemos, para ello, una secuencia de tareas que combine la práctica lingüística con el desarrollo de competencias emocionales: actividades para romper el hielo en una primera fase, dinámicas que favorezcan el conocimiento mutuo, la empatía y la confianza en una etapa intermedia, y, finalmente, propuestas más elaboradas que fomenten la creación de productos significativos. Todo ello sin olvidar la importancia de cerrar el proceso con una fase de clausura que reconozca el recorrido del grupo y potencie su cohesión.

3.2.2 La era digital

Mención especial queremos darle al actual escenario que se nos presenta con la tecnología y la inteligencia artificial y como está cambiando los hábitos de toda la sociedad y, especialmente, los intereses de nuestro alumnado. Como consecuencia, nos parece necesario integrar de manera transversal la competencia digital y la competencia crítica. No podemos presuponerle a nuestro alumnado, los llamados nativos digitales, un saber tecnológico simplemente por haber nacido en la era digital. Existen numerosos trabajos recogidos por Coronado (2021) que demuestran que, en primer lugar, no nos encontramos ante una generación homogénea; que, al llegar a la etapa universitaria, el estudiantado usa

de manera superficial la tecnología lo que no le dota de las habilidades de búsqueda y análisis de información, por ejemplo; utiliza un número limitado de herramientas para el aprendizaje en comparación con su uso en el ámbito social y lúdico demostrando así que, para ellos, existe una clara separación entre estudio y ocio, una brecha entre el mundo dentro del aula y fuera de ella. En cuanto a la competencia crítica, en un mundo abrumador en cuanto a la creación y difusión de bulos, *fake news* y sesgos con herramientas de IA, nos parece relevante el desarrollo del pensamiento crítico en estas edades como parte de su aprendizaje para toda la vida.

En resumen, la enseñanza de ELE a adolescentes debe ser ante todo flexible y adaptarse a las complejidades de esta etapa, combinando estrategias cognitivas con un fuerte enfoque en el desarrollo socioemocional y la creación de un entorno de aprendizaje positivo y significativo.

3.3. Planificar clases de ELE con adolescentes. Propuestas prácticas

¿Recuerdas una actividad o tarea que llevaste al aula el curso pasado que funcionó bien en clase? ¿Por qué crees que funcionó bien? ¿Qué características tenía? ¿Puedes compartirla con tus colegas?

A partir de todo lo visto hasta ahora, nos damos cuenta de que planificar una clase de ELE para adolescentes nos plantea un gran desafío. Dependiendo de nuestro grupo meta y el manual (o no) que usemos, trabajaremos con un enfoque comunicativo, léxico, por tareas o basado en proyectos. En la era posmétodo en la que nos encontramos, nos posicionamos en un marco abierto que aúne los anteriores con la finalidad de atender a la diversidad de nuestras aulas y proponer alternativas personalizadas acordes a las necesidades, intereses y motivaciones de nuestro alumnado.

En este sentido, tenemos en mente a Stevick (1990, 4) cuando afirma que «el éxito en un curso de idiomas depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que ocurre dentro y entre las personas que están en el aula». Pilar Carrilla, en *Aprendiendo con emociones en la clase de español para adolescentes* (2016, 91) enumera las características de «las actividades emocionantes»:

- provocan una experiencia: las vivencias, y no otra cosa, constituyen el aprendizaje;
- implican al alumno en su dimensión cognitiva, afectiva y física;
- son momentos memorables;
- proponen retos auténticos;
- fomentan la imaginación;
- ejercitan el pensamiento creativo;
- estimulan los sentidos;
- disminuyen el nivel de ansiedad;
- refuerzan la autoestima;
- nos hacen descubrir y ser conscientes de los pensamientos y sentimientos de los demás (empatía);
- generan responsabilidad y compromiso en los alumnos;
- invitan a cooperar.

A continuación, a través de narraciones, imágenes, arte, música y juegos, vamos a realizar una serie de tareas y actividades motivadoras, holísticas y multisensoriales a partir de las cuales valoraremos la rentabilidad de las herramientas y recursos propuestos y reflexionaremos sobre su eficiencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros/as jóvenes aprendientes.

TAREA de reflexión:

Reflexionamos y anotamos en la ficha de reflexión docente (Anexo 1: II): ¿Cómo y para qué hemos hecho las actividades?

4. Desarrollo del grupo (II): Cohesión

Llegamos a la etapa, aunque no sea siempre un proceso lineal, en la que el grupo ha alcanzado un mayor grado de confianza y apertura. Es entonces cuando se puede potenciar la creatividad, la colaboración avanzada y el pensamiento crítico a través de experiencias de aprendizaje más complejas y significativas.

4.1 Metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos, *Flipped Classroom* y Gamificación

¿Qué grado de autonomía tienen tus estudiantes en su proceso de aprendizaje? ¿Qué metodologías has implementado con éxito con tus adolescentes hasta ahora? ¿Qué resistencias observas (propias o suyas) al introducir cambios metodológicos?

Las metodologías activas se presentan como una alternativa a las necesidades de una generación que aprende a través de la interacción, la exploración y la participación significativa. Estas metodologías priorizan la autonomía y el papel activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, colocándolo en el centro de su propio aprendizaje.

- El Aprendizaje Basado en Proyectos promueve situaciones reales y significativas que requieren cooperación, investigación y producción comunicativa. A partir de una pregunta motivadora, el alumnado se enfrenta a «retos y tareas que tienen aplicación más allá del contexto del aula y en cuya planificación desarrollo y evaluación participan activamente» (Ojeda, Rojas y Trujillo, 79). Los autores proponen algunos ejemplos de preguntas iniciales como «¿Qué hace que un libro se convierta en un clásico?» o «¿Vale el arte su precio?». Y sugieren realizar una exposición sobre la historia de diez clásicos universales o una subasta de arte pagando con argumentos como productos finales asociados. Los proyectos con carácter social, del tipo aprendizaje-servicio, buscan conseguir una mejora con cierta transcendencia fuera de las paredes del aula.
- La clase invertida. En esta metodología se traslada la exposición de contenidos fuera del aula mediante materiales accesibles (videos, lecturas, esquemas interactivos) para liberar tiempo de clase y dedicarlo a la práctica, atendiendo a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.
- La gamificación introduce elementos del juego en contextos no lúdicos con el fin de aumentar la motivación, el compromiso y el disfrute del proceso de aprendizaje. La narrativa, el reto, el progreso visual o la retroalimentación

inmediata son algunos de los componentes clave para fomentar una experiencia de aula más dinámica y significativa.

Las metodologías activas nos invitan a cuestionar los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y a construir entornos más participativos, donde la lengua se convierta en vehículo de acción, reflexión y transformación. Se requiere pensar no solo qué se enseña, sino cómo y para qué.

TAREA de reflexión:

Reflexionamos y anotamos en la ficha de reflexión docente (Anexo 1: III) los proyectos más interesantes para nuestro contexto.

4.1.1 Gamificación

Nos disponemos a ampliar esta metodología ya que creemos que supone ciertos desafíos y limitaciones en su aplicación y porque vamos a utilizarla como base de la siguiente actividad en este curso.

Los estudios que respaldan la gamificación son amplios, destacando sus beneficios en el aprendizaje colaborativo, la mejora de la comunicación y la implicación del alumnado. Esta metodología sitúa al estudiantado en el centro del proceso de adquisición de la lengua, priorizando la resolución de problemas frente a la mera memorización, y fomentando la atención y la motivación intrínseca a través del componente lúdico.

Existen tres elementos del juego que deben combinarse en la gamificación de los procesos de aprendizaje: dinámicas, mecánicas y componentes. En la bibliografía se describen de manera similar estos elementos. De mayor a menor abstracción, Arrieta y Celorrio (2021, 236-7) los explican así:

- Las dinámicas: los elementos más abstractos del sistema gamificado. Pueden aparecer explícitamente en el juego o no. Existen cinco tipos: restricciones (normas del juego), emociones (curiosidad, competitividad, excitación, satisfacción, ...), narrativa (la historia donde las personas participantes estarán inmersas), progresión (que marca la evolución de los jugadores) y relaciones sociales (de competitividad y de colaboración).
- Las mecánicas: los procesos que hacen progresar el juego e involucran a jugadores: adquisición de recursos (elementos útiles o coleccionables a lo largo de la experiencia), transacciones (entre jugadores), recompensas (por logros conseguidos), turnos de juego y objetivos de victoria.
- Los componentes: los elementos específicos de las mecánicas. Destacan: los objetivos del juego, avatares o representaciones visuales del personaje de un jugador, emblemas o representaciones visuales de los logros, misiones o desafíos, recompensas, misiones heroicas más complicadas al culminar un nivel, colecciones o conjuntos de elementos o emblemas que se pueden acumular, regalos o distribución de recursos con otros, tablas de clasificación o *rankings*, niveles (pasos definidos en la progresión), puntos y equipos.

Como puede parecer algo complicado si nunca se ha vivido o visto una experiencia gamificada, resumimos las recomendaciones que da Christine Appel (2022, 74) a modo de guía para su implementación:

- Encontrar una razón para gamificar.
- Alinear la gamificación con los objetivos de aprendizaje.
- Empezar poco a poco: primero gamificar una actividad y después hacerlo con tareas más amplias.
- Realizar un diseño fácil de entender para que los alumnos sepan lo que tienen que hacer en cada momento. Si las reglas de juego o la historia son demasiado complicados, podemos perder el interés del alumnado.
- Evaluar una primera implementación a pequeña escala para poder realizar cambios según el *feedback* recibido.
- No obligar a nadie a participar en la experiencia gamificada. Tener un plan alternativo para quienes no quieran participar.
- Seleccionar cuidadosamente qué elementos funcionarán mejor en su contexto.
- Considerar el uso de una narrativa que interese a sus estudiantes. Si no atrae al alumnado, no tendrá éxito.
- Planificar cuidadosamente las mecánicas de colaboración (que desarrollan actividades de pensamiento de alto nivel) y de competición (que fomentan el sentimiento de pertenencia dentro de cada grupo).
- Elegir las herramientas y plataformas TIC adecuadas que ayuden a gestionar la enseñanza gamificada.
- Recopilar datos de la experiencia gamificada para mejorar la intervención gamificada.

Añadimos una tabla tomada de Pujolà y Herrera (2019, 592) (véase el anexo 3) donde se establece una correlación entre mecánicas, componentes, definiciones y actividades para llevar al aula que puede ser de utilidad.

Estas son algunas herramientas que sugerimos para gamificar:

- Analógicas: tarjetas de emparejamiento, objetos simbólicos, cartas manuscritas, mapas, cronómetros, dados, campanas, etc.
- Digitales: *Canva*, *Genially*, *ChatGPT* (como generador de ideas, textos y recursos), herramientas interactivas tipo *LearningApps*, *Wordwall* o *Edpuzzle*, generadores de avatares, de voz y video, ruletas aleatorias, etc.

Appel (2022) propone ejemplos concretos de gamificación para el alumnado de ELE. Asimismo, sugerimos consultar otras experiencias gamificadas creadas por docentes de distintas áreas educativas que pueden servir de fuente de inspiración en nuestras creaciones.

4.1.2 Escape Room: *Metodonautas en Ávila*

¿Estáis preparados y preparadas para sumergiros en una experiencia gamificada? Vais a convertirlos en *Metodonautas*, viajeros del conocimiento encargados de restaurar tres manuscritos pedagógicos perdidos en el tiempo con una recompensa final.

La actividad, estructurada en forma de *escape room*, combina retos de comprensión, análisis y aplicación contextualizada. Los desafíos están vinculados con los tres enfoques citados anteriormente (ABP, *flipped classroom* y gamificación) que culminan con una tarea concreta, de modo que no solo se revisarán sus fundamentos teóricos, sino que se experimentarán desde la perspectiva del estudiante. A continuación, comprobaremos qué elementos de la gamificación se han incluido y para finalizar, reflexionaremos sobre la experiencia en sí.

TAREA de reflexión:

1. ¿Qué sensaciones te ha producido participar en esta experiencia gamificada? ¿Qué aprendizajes te llevas?
2. ¿Qué papel han jugado la narrativa, el misterio o la estética en la motivación?
3. ¿Cómo podrías adaptar esta dinámica a tu aula y nivel? ¿Qué narrativa podría interesar a tu alumnado?
4. ¿Qué retos podrías encontrar y cómo superarlos?
5. ¿Con qué otras herramientas, no digitales, podrías adaptar esta actividad lúdica con tu grupo meta?

5. Cierre del grupo: Clausura

Si empezábamos este viaje con dinámicas que fomentaban la formación y aceptación de nuevos grupos, no menos importante es cerrarlo en la misma línea. El cierre de un grupo no es solo una despedida: es una oportunidad para reconocer los logros, afianzar la memoria emocional del grupo y reforzar el sentido de pertenencia.

Para ello, se pueden realizar tareas como murales colaborativos, cartas simbólicas, pasaportes o rituales de despedida que ayuden a consolidar no solo los contenidos del curso, sino también los vínculos creados. Lejos de ser un mero trámite, el cierre es una etapa fundamental que puede dejar una huella positiva y duradera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendamos que lea y consulte el siguiente material/sitios web para continuar su autoformación posteriormente en este tema.

- Acaso López-Bosch, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Alonso, E. (2016). ¡Atended, por favor! En *Soy profesor/a: aprender a enseñar III*. Madrid: Edelsa.
- Appel, C. (2022). Hay premio: enganchados a la gamificación en la clase de español. En: Francisco Herrera y Neus Sanz (Eds.). *Innovación y creatividad en el aula de español* (pp. 66 -75). Barcelona: Difusión.
- Arrieta Castillo, C., y Celorrio Aguilera, I. (2021). El juego comunicativo: Planificar y gestionar el aula con dinámicas de juego. En *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE* (pp. 223–260). Madrid: enClave-ELE.
- Atienza, E. (2016). [Título del capítulo]. En *Enseñar a niños y adolescentes* (pp. 157-175). Barcelona: Difusión.
- Carrilla, P. (2016). Aprendiendo con emociones en la clase de español para adolescentes. En *Enseñar a niños y adolescentes* (pp. 91-103). Barcelona: Difusión.
- Coronado, D. (2023). ¡Luces, cámara, acción! Proyectos audiovisuales en la clase de español. En E. Álvarez García y Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 49–61). Universidad de León. Disponible [aquí](#).
- Curtain, H., y Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match*. Glenview, IL: Pearson.
- Egan, K. (1979). *Educational Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Fritzler, M. y Santana, L. (2022). La enseñanza del español a adolescentes. En L. Santana Negrín (Coord.), *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (pp. 239–278). enClave-ELE. Disponible [aquí](#).
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible [aquí](#).
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ojeda, R., Rojas, P. y Trujillo, F. (2010). Hacer es el nuevo aprender: Aprendizaje basado en proyectos. En *Enseñar español a niños y adolescentes*. Barcelona: Difusión.
- Pujolà Font, J.-T., y Herrera Jiménez, F. J. (2019). Gamificación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 583–595). Routledge
- Shin, J.K. y Crandall, J. (2014). *Teaching young learners of English: From Theory to Practice*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowle: Newbury House.

ANEXO 1. Tablas de registro de actividades con reflexión docente

«Se recuerda lo que se hace» (I)				
¿Qué? Nombre de la actividad	¿Cómo? Dinámica (notas)	¿Para qué en mi aula? Objetivo(s)	Comentarios	¿En mi clase? ✓✗
1. Que se ponga de pie quien...				
2. El reloj de las citas				
3. Compañeros/as entrelazados/as				
4. Historia de nuestros nombres				
5. Identidad en mi móvil				
6. Banco común de conocimientos				
7.				
8.				
9.				
10.				

«Se recuerda lo que se hace <u>con imágenes</u> » (II)				
Tipo de imagen (Ejemplo en clase)	¿Cómo? Dinámica	¿Para qué en mi aula? Objetivo(s)	Comentarios	¿En mi clase? ✓✗
1. Las princesas Disney				
2. Videoclips de cuentos (trap, reggaeton,...)				
3. Storycubes				
4. Memes				
5. Encontrar los errores				
6. Familias				
7. Diálogos internos				
8. Dictado Picasso				
9. Imagen mental				
10. Arte				
11. IA				

[illegible]

ANEXO 2 (a): Grupo de niños/as

Cómo son y cómo aprenden mis estudiantes	
Los niños/as son...	Entonces, el/la profesor/a debe...
1. energéticos/as y activos/as	• proponer actividades de movimiento • ... •
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

ANEXO 2 (b): Grupo de adolescentes

Cómo son y cómo aprenden mis estudiantes	
Los adolescentes son...	Entonces, el/la profesor/a debe...
1. impulsivos/as	- proponer actividades de concentración. - darles tiempo para pensar antes de participar,
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

ANEXO 3. Correlación entre mecánicas, componentes, definiciones y actividades
(Pujolà y Herrera 2019, 592)

Tabla 38.5 Correlación entre mecánicas, componentes, definiciones y actividades

<i>Mecánicas</i>	<i>Componentes</i>	<i>Definiciones</i>	<i>Actividades</i>
Identidad	Avatares	Imagen sintetizada y gráfica del aprendiz frente al resto de los participantes	Definir la imagen, presentarla a la clase y reconocer la de los compañeros
	Emblemas	Imagen sintetizada y gráfica del equipo frente al resto de los participantes	Definir las características comunes del equipo buscando la cohesión como grupo
	Colecciones	Recopilaciones de ítems de aprendizaje que realiza el participante o el equipo	Encontrar las diez palabras sobre un campo léxico concreto que han aparecido en la clase
Desafíos	Logros	Objetivos inmediatos y claramente señalizados en el desarrollo de la programación	Realizar el producto (intermedio o final) de la tarea como si se tratara de un desafío
	Misiones	Secuencias autónomas de la planificación que se organizan en torno a una meta	Identificar en un texto formas irregulares de un tiempo verbal e intentar definir un patrón
	Misiones secretas	Secuencias autónomas de la planificación que se organizan en torno a una meta secreta	Seleccionar aprendices voluntarios para llevar a cabo una actividad que el resto desconoce
Competición y cooperación	Equipos	Grupos de trabajo con una identidad y unas metas comunes que compiten frente a otros	Crear grupos de aprendices que lleven a cabo la tarea de manera cooperativa
	Combates	Enfrentamientos entre jugadores o equipos de jugadores para alcanzar un objetivo específico	Organizar debates en los que cada equipo defiende una posición específica frente a los otros
	Embajadores	Participantes con conocimientos específicos que actúan como expertos de área	Seleccionar aprendices que actuarán como ayudantes (p. e. de la gramática o del léxico)
Recompensas	Regalos	Gratificaciones que se obtienen cuando el participante ha alcanzado una meta	Retribuir aspectos concretos del trabajo individual o grupal en la realización de la tarea
	Insignias	Colección de divisas con el objetivo de recompensar aspectos concretos del proceso	Organizar un sistema de distintivos para premiar actitudes o habilidades en la realización de la tarea
	Desbloqueo	Procedimiento que sólo permite acceder a un contenido si se alcanza una meta previa	Dar acceso a los resúmenes gramaticales a aquellos que completen la tarea final
Feedback	Puntos	Valoración en formato numérico del progreso de los participantes a lo largo de todo el proceso	Establecer un sistema de puntuación para medir el desarrollo y logro de la tarea de clase
	Tablas de clasificación	Interfaces comparativas del progreso de los participantes a lo largo de todo el proceso	Crear una clasificación que valore de forma justa el progreso de los aprendices
	Gráficas sociales	Interfaces que miden aspectos específicos del comportamiento individual o grupal	Elaborar entre todos un sistema de valoración de diferentes logros dentro de la tarea de clase

2. La función creativa del docente: elaboración de materiales con recursos audiovisuales, digitales y de IAG

Prof. Fernando Sánchez Díaz

CONTENIDOS:

- El diseño de actividades centradas en el léxico: clarificación de los objetivos docentes en el contexto de un enfoque orientado a la acción.
- La tipología de actividades de léxico y contenidos de otros niveles lingüísticos y otros aspectos relacionados con la lengua que las enriquecen. Las actividades comunicativas de la lengua y su desarrollo a través de las actividades de léxico.
- El manual digital *Las palabras del español* (UNED-Instituto Cervantes), dedicado a la enseñanza del español lengua segunda o extranjera (EL2/LE), como ejemplo de proyecto que rentabiliza y potencia la utilidad de las actividades de léxico.
- El proceso de diseño de actividades y de elaboración de materiales. Recursos y uso de las TIC. El manejo de la inteligencia artificial (IA) como reto docente.

OBJETIVOS:

- Fomentar la creatividad del docente en la elaboración de materiales didácticos para desarrollar todas las destrezas, incluida la mediación, y promover la implicación del estudiante.
- Plantear un proceso sistemático de diseño de actividades integrales de léxico y de elaboración de materiales audiovisuales con recursos digitales y con el apoyo de la IA, manteniendo una actitud crítica y reflexionando sobre su papel en la creación.
- Presentar y explorar el recurso didáctico digital en línea *Las palabras del español*, cuyo eje central es el léxico panhispánico, como referente para el diseño de actividades y creación de materiales que fomenten la autonomía del estudiante.

ÍNDICE

1. Primer plato (entrantes)
 - 1.1 Presentación y descripción
 - 1.2 El enfoque orientado a la acción. Las actividades comunicativas de la lengua y las competencias en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*
 - 1.3 La enseñanza del léxico en el enfoque comunicativo
 - 1.4 Los objetivos docentes a la hora de diseñar actividades de léxico (no aislado, integrado y contextualizado)

2. Segundo plato (plato principal)
 - 2.1 Manual digital *Las palabras del español*
 - 2.2 Diseño de actividades con el léxico como elemento vertebrador. Las «Nociones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Tipología de actividades, integración de contenidos y actividades comunicativas de la lengua
 - 2.3 Proceso de diseño de actividades y elaboración de materiales
 - 2.4 Recursos y uso de las TIC y de la IA en la elaboración de materiales
3. Postres
 - 3.1 Actitud docente: enriquecer, sacar el máximo partido
 - 3.2 Conclusiones

Bibliografía

La originalidad no consiste en decir cosas nuevas, sino en decirlas como si nunca hubiesen sido dichas por otro. Goethe

La creatividad no se gasta. Cuanto más usas, más tienes. Maya Angelou

Las técnicas de cocción, tanto clásicas como modernas, son un patrimonio que el cocinero debe saber aprovechar al máximo. Ferran Adrià

1. PRIMER PLATO (ENTRANTES)

1.1 Presentación y descripción

En este curso abordaremos, desde un punto de vista teórico-práctico, el diseño de actividades de léxico para la enseñanza-aprendizaje de español L2/LE que integren otros contenidos (morfosintácticos, fonéticos, socioculturales, etc.) para así desarrollar, con el léxico como eje central, las diferentes actividades comunicativas de la lengua y para trabajar otros niveles lingüísticos. Trataremos, por tanto, de rentabilizar las actividades de léxico y de potenciar su utilidad, tanto para el trabajo en el aula como para el autoaprendizaje, incorporando otros elementos de acuerdo con los objetivos propuestos y sin perder de vista el enfoque orientado a la acción. Tomaremos como referencia el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para la creación de los contenidos, nos centraremos en el léxico panhispánico y reflexionaremos sobre cómo sacar el máximo partido a la tipología de actividades. Para la creación de los materiales trabajaremos y compartiremos diferentes recursos y herramientas para incorporar las TIC en su diseño, y exploraremos y debatiremos acerca de las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Si el profesor diseña, cocina actividades centradas en el léxico, pero que no se limiten a eso, sino que estén enriquecidas con otros ingredientes, favorecerá, por un lado, un aprendizaje más significativo, y por otro, una buena adquisición de las competencias comunicativas y generales establecidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el desarrollo del alumno como agente social, estos dos últimos aspectos fundamentales en la sociedad en la que vivimos actualmente.

Este curso sirve para desarrollar las siguientes [competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras](#): organizar situaciones de aprendizaje, implicar al alumno en el control de su aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo (manteniendo una actitud crítica respecto a la IA, que supone un nuevo reto docente) y desarrollarse profesionalmente.



Imagen 1. Captura de pantalla del documento [Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras](#)

El diseño y la elaboración de materiales es una de las partes más creativas de la labor docente. Por tanto, al margen de las competencias clave definidas, el curso sirve para desarrollar la parte creativa del profesor; la creatividad es un aspecto fundamental que muchas veces no se puede explorar tanto en el día a día (por falta de tiempo para preparar materiales propios, por empleo de manuales establecidos, etc.), pero que puede desatarse y florecer cuando se decide diseñar y elaborar actividades y materiales. En este caso, el profesor tiene plena libertad para transmitir contenidos seleccionados combinados como desee y con la presentación que considere más adecuada, como si de un plato de cocina creativa se tratase; las posibilidades son innumerables.

Siguiendo con el símil gastronómico, en el diseño de actividades y materiales de léxico este será, lógicamente, el ingrediente principal, el eje que vehicule el resto de los contenidos (otros ingredientes con los que se combina para generar diferentes platos y presentaciones) y las actividades comunicativas de la lengua que se pretendan trabajar (que serían el recipiente en el que se integran todos los ingredientes).

Si el eje vertebrador de las actividades a diseñar es el léxico, el eje de este curso, la referencia principal sobre actividades de léxico integradoras, es el manual digital *Las palabras del español*, a través del que se trabaja una selección de unidades léxicas panhispánicas incluidas en las «Nociones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, por niveles, además de algunos americanismos relevantes. En este

curso se dará a conocer el manual (publicado hace tan solo un año) y se tomará como referencia para diseñar actividades de léxico.

1.2 El enfoque orientado a la acción. Las actividades comunicativas de la lengua y las competencias en el *Marco común europeo de referencia (MCER)*

Según el *MCER* (Consejo de Europa 2002), la lengua nos permite realizar acciones concretas a través de ella y que aprender una lengua no implica solo aprender el sistema (fonética, gramática, léxico, etc.), sino saber usarla para realizar acciones (usando los conocimientos que se tienen sobre el sistema). Ese es el denominado enfoque orientado a la acción. Es decir, los aprendientes deben convertirse en usuarios eficaces de la lengua, capaces de realizar acciones en ella, y para ello no es imprescindible conocer todos sus aspectos formales. Por eso el objetivo de la enseñanza de lenguas no es solo aprender el sistema formal (el código), que también, sino la lengua en uso, sobre todo; la lengua en contexto, ligada a sus condiciones de recepción y producción, como instrumento de socialización. Es fundamental, por tanto, la intención comunicativa y la interpretación de los enunciados. Este enfoque orientado a la acción, a la lengua como uso, es la base de los enfoques comunicativos.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas. Las personas utilizan estas competencias en distintos contextos con el fin de realizar las diferentes actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa 2002: 9).

El *MCER* (Consejo de Europa 2002: 99-120) considera dos grandes grupos de competencias: las comunicativas, relacionadas directamente con la lengua, y las generales, no relacionadas directamente con la lengua, pero fundamentales para su aprendizaje y para potenciar las comunicativas, que se han adquirido a lo largo de la vida y la experiencia individual. Estas últimas hacen que se integre la lengua en la personalidad individual y en la vida como algo propio, y contribuyen también a la construcción de la propia personalidad en la L2, fase dentro de la adquisición de una segunda lengua que se suele dar con más frecuencia en niveles avanzados (Ellis s/f: s/p cit. en Griffin 2005: 47).

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
Competencias lingüísticas	Competencia léxica
	Competencia gramatical
	Competencia semántica
	Competencia fonológica
	Competencia ortográfica
	Competencia ortoépica
Competencias sociolingüísticas	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales
	Normas de cortesía
	Expresiones de sabiduría popular
	Diferencias de registro
	Dialecto y acento
Competencias pragmáticas	Competencia discursiva
	Competencia funcional

COMPETENCIAS GENERALES	
Conocimiento declarativo (Saber)	Conocimiento del mundo
	Conocimiento sociocultural
	Consciencia intercultural
Destrezas y habilidades (Saber hacer)	Destrezas y habilidades prácticas
	Destrezas y habilidades interculturales
La competencia existencial (Saber ser)	Personalidad, actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, etc.
La capacidad de aprender (Saber aprender)	Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, destrezas fonéticas generales, destrezas de estudio, destrezas de descubrimiento y análisis. Observar y participar en nuevas experiencias e incorporar conocimientos nuevos a los existentes, modificándolos cuando sea necesario (aprendizaje significativo).

Tabla 1. Competencias de la lengua, recogidas en el *MCER*, que es necesario activar para realizar las actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa 2002: 99-120). Elaboración propia

ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA (DESTREZAS)	
Comprensión	Oral (auditiva)
	Escrita (lectora)
Expresión	Oral (producción oral)
	Escrita (producción escrita)
Interacción	Oral (coproducción oral)
	Escrita (coproducción escrita)
Mediación	Oral
	Escrita

Tabla 2. Actividades comunicativas o destrezas de la lengua según el *MCER*. Elaboración propia

En 2020 el Consejo de Europa ha publicado una ampliación del *MCER*, el Volumen complementario, que actualiza el documento de 2001 (cuyo marco conceptual sigue siendo válido). El objetivo es destacar ciertas áreas innovadoras del *MCER* para las que no se habían proporcionado escalas de descriptores en 2001, pero que han adquirido cada vez más relevancia a lo largo de los últimos veinte años debido a la creciente diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades, particularmente la mediación y la competencia plurilingüe/pluricultural. En este volumen, por tanto, se aborda la mediación de forma más amplia de lo que hizo en su día el *MCER* de 2001. Las actividades de mediación lingüística, escritas y orales, (re)procesan un texto existente (lo que implica interpretación del contenido, traducción paráfrasis, resumen, toma de notas, etc.), y hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Por eso la mediación ocupa un lugar importante en el funcionamiento lingüístico de nuestras sociedades, y en ella cobra especial relevancia la consideración del aprendiente/usuario de la lengua como agente social, lo que subraya la concepción social del *MCER*. De esta manera, aunque no se afirme de forma explícita en el texto de 2001, el *MCER* concede una posición clave a la mediación en el enfoque

orientado a la acción, similar al papel que un cierto número de expertos le otorgan en la actualidad cuando tratan el proceso de aprendizaje de la lengua (cada vez más, se considera que la mediación forma parte de todo aprendizaje y, especialmente, del aprendizaje de lenguas) (Consejo de Europa 2021: 45-46).

Como consecuencia de esta perspectiva social, el tratamiento de la mediación en el *MCER* no se limita a la mediación interlingüística (transmitir una información en otra lengua), sino que incluye también la mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural. Así pues, en el Volumen complementario se proponen escalas de descriptores validados y calibrados (que no existían antes) tanto para la mediación de textos, como para la mediación de conceptos, la mediación de la comunicación y también para las estrategias de mediación y las competencias plurilingüe/pluricultural. Se ha adoptado este enfoque más amplio por su pertinencia en unas aulas cada vez más diversas (Consejo de Europa 2021: 21, 30, 32, 43).

Aunque la mediación se introdujo en el *MCER* como una de las destrezas de comunicación (comprensión, expresión, interacción y mediación), el uso de la lengua implica a menudo varias actividades, por lo que la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción. En muchos casos, además, utilizamos una lengua no solo para comunicar un mensaje, sino también para desarrollar una idea a través de lo que a menudo se conoce como «*languageing*» (utilizar la lengua para hablar de una idea y articular así los pensamientos) o para facilitar la comprensión y la comunicación.

1.3 La enseñanza del léxico en el enfoque comunicativo

Michael Lewis (enfoque léxico, que guarda relación con el enfoque comunicativo) indica que la lengua consiste en el léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada. Las palabras se presentan combinadas en ciertas colocaciones, fragmentos de lengua prefabricados (*chunks*) que son fundamentales para producir una lengua oral fluida (Bordón 2015: 138-139). De ahí la importancia del dominio del léxico para tener fluidez.

Las palabras son unidades complejas, y su enseñanza abarca varios aspectos: la forma (ortografía y pronunciación), la categoría gramatical a la que pertenecen, su posición dentro de la oración (importante para su función y significado), aspectos relacionados con su formación (prefijación, sufijación, composición, etc.) o con su significado (denotación, connotación, sinonimia, antonimia, etc.) (Ur 1999 cit. en Bordón 2015: 170).

En la creación de actividades de léxico hay que tener en cuenta que no se pueden usar las mismas técnicas para trabajar con el significado de palabras que designan objetos concretos (por ejemplo, actividades con imágenes), que para explicar palabras que se refieren a conceptos abstractos (actividades con textos, definiciones, etc.). Además, para que las palabras se incorporen a la memoria a largo plazo, es necesario realizar actividades significativas en las que intervengan todas las destrezas (Bordón 2015: 170-171).

En este sentido, el enfoque comunicativo (en concreto Littlewood) plantea trabajar:

1.º Actividades precomunicativas	Orientadas a la forma, a la lengua como sistema. Con ellas se ejercitan destrezas parciales y que proporcionan los elementos formales necesarios para articular el significado
2.º Actividades propiamente comunicativas	Orientadas al significado, a la lengua como uso. Con ellas se ejercitan destrezas completas, integrando las parciales

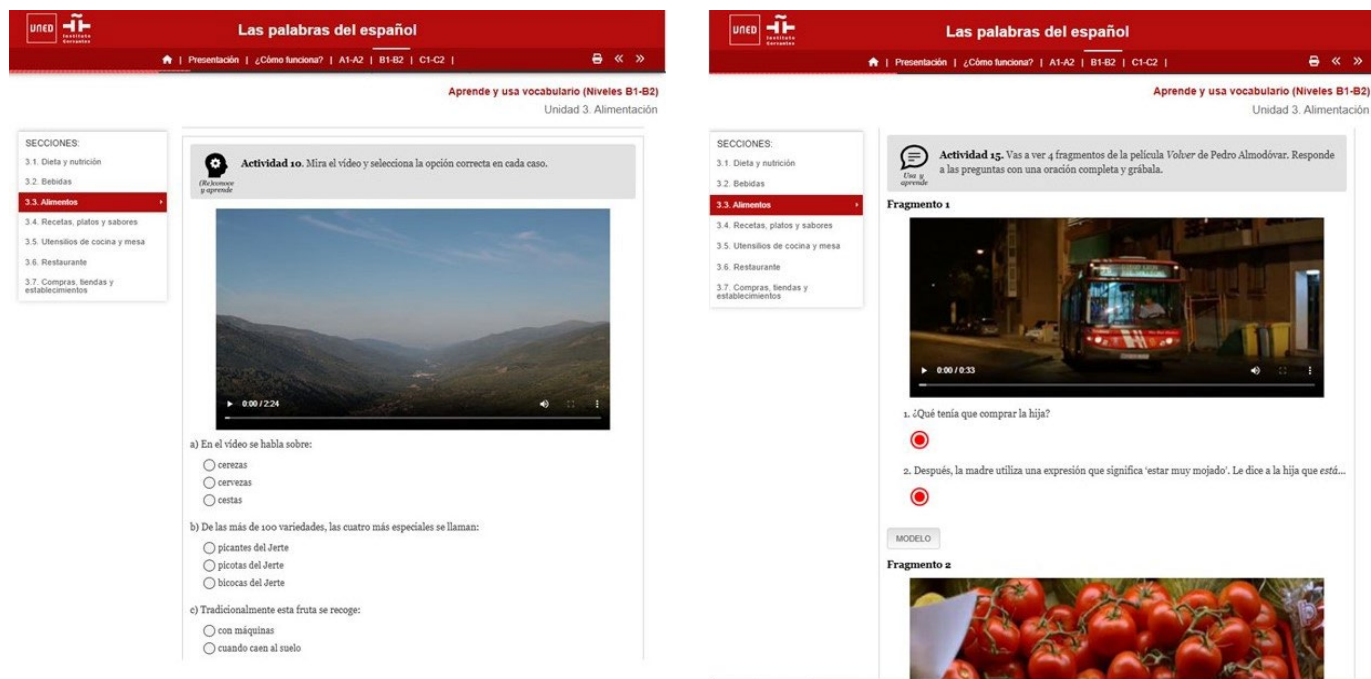
Tabla 3. La secuenciación de actividades en el enfoque comunicativo según Littlewood (Bordón 2015). Elaboración propia

Es recomendable seguir este orden en la creación de actividades de léxico. Un ejemplo extraído del manual digital *Las palabras del español* ([Bsecc.3.3](#)):

The screenshots show the 'Las palabras del español' digital manual interface, specifically Unit 3: Alimentación. The interface is in Spanish and includes a sidebar with sections: 3.1. Dieta y nutrición, 3.2. Bebidas, 3.3. Alimentos, 3.4. Recetas, platos y sabores, 3.5. Utensilios de cocina y mesa, 3.6. Restaurante, and 3.7. Compras, tiendas y establecimientos. The main content area displays four activities:

- Actividad 4:** Arrastra cada palabra o expresión debajo de la foto correspondiente. (Drag each word or expression below the corresponding photo.)
- Actividad 6:** Mira las fotos de los productos y escribe la palabra del recuadro que indica el tipo de alimento que son. (Look at the photos of the products and write the word from the box that indicates the type of food they are.)
- Actividad 7:** Marca los alimentos que aparecen en el vídeo. (Mark the foods that appear in the video.)
- Actividad 9:** Adivina de qué producto de la actividad anterior se habla en cada uno de los audios siguientes. Escribe el nombre en singular. (Guess which product from the previous activity is talked about in each of the following audios. Write the name in singular.)

Cursos de formación en España dirigidos a profesorado extranjero de español



Imágenes 1-6. Capturas de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

A pesar de que se secuencien de esta manera las actividades, pueden intercalarse actividades precomunicativas con el fin de reducir la intensidad, para que la mente se relaje a intervalos, sobre todo si estas actividades son lúdicas.

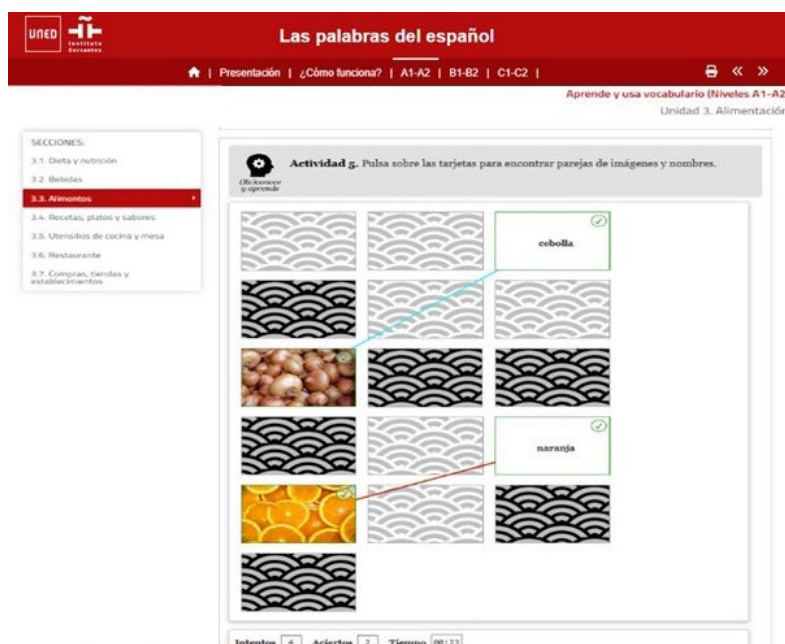


Imagen 7. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

La presencia del componente lúdico es fundamental para hacer más atractivo el aprendizaje y da muy buenos resultados, siempre y cuando esté bien relacionado con los objetivos propuestos. El componente lúdico tiene numerosos beneficios para el aprendizaje, sobre todo en el aula, cuando se realiza en grupo y entra en juego lo social. No obstante, en el contexto de actividades de léxico precomunicativas diseñadas para la realización individual (como es el caso del manual digital *Las palabras del español*), el

componente lúdico también presenta ventajas, algunas de las cuales son: fomento de la curiosidad, que genera una forma de atención fundamental para el aprendizaje, porque el juego se convierte en un desafío, en un reto, y así se crea un interés y una motivación en el aprendizaje; el juego pone en una relación estrecha lo teórico con lo práctico con lo que el proceso de aprendizaje se convierte en algo agradable, haciendo posible que contenidos que podemos considerar aburridos o pesados, se vean de una forma más relajada y fácil de entender.

Este tipo de actividades, por tanto, sirven no solo para presentar las unidades léxicas en las primeras actividades de las secciones, sino que, intercaladas más adelante con actividades comunicativas más complejas, sirven para afianzar y repasar los contenidos aprendidos y para alternar actividades más complejas con otras más distendidas y motivadoras.

1.4 Los objetivos docentes a la hora de diseñar actividades de léxico (no aislado, integrado y contextualizado)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el docente debe tener claro el objetivo que persigue a la hora de diseñar actividades de léxico. En las actividades comunicativas es importante presentarlo contextualizado, no aislado, integrado con otros contenidos y en uso (a través de actividades comunicativas de la lengua); esta integración se presentará de forma más detallada en apartados posteriores.

En relación con las actividades comunicativas de la lengua, el enfoque comunicativo intenta que el aprendiente use el léxico de la forma más cercana posible a como lo hace la comunidad lingüística meta, una forma espontánea y libre para la comunicación cotidiana. Para ello, en la creación de materiales el profesor puede valerse de materiales reales, *realia* (películas, vídeos, grabaciones radiofónicas, podcasts, anuncios, periódicos, literatura, etc.), haciendo las adaptaciones necesarias para adecuarlos al nivel y usándolos en actividades cuyo diseño se oriente al empleo real de la lengua, para actividades comunicativas reales (aunque para ello el diseño implique recrear un escenario virtual) (Romero Gualda 2008: 232).

Es preciso tener en cuenta que el primer paso para el diseño de actividades de léxico es la selección de las unidades que se quieren trabajar. Para ello deben tenerse en cuenta otros contenidos que incluirá la actividad, principalmente los culturales/socioculturales. Dado que es imposible abordar un número elevado de unidades léxicas en un conjunto de actividades, se deberán seleccionar algunas palabras atendiendo a una serie de criterios que se verán más adelante, pero esto no quiere decir que otras tantas no puedan aparecer, de forma secundaria, en las actividades; no se pondrá el foco en ellas, pero aparecerán de fondo, como complemento. Este planteamiento se basa en los distintos niveles en los que el aprendiente desarrolla su competencia léxica, ya que existe un conocimiento activo y otro pasivo del vocabulario, con diferente habilidad para emplearlo. Ningún hablante posee de forma completa el léxico de una lengua, solo maneja un vocabulario usual, que es solo una parte del vocabulario total de la lengua. El Instituto Cervantes distingue entre vocabulario nuclear (el que debe dominar un estudiante de español) y vocabulario complementario (el que debe, al menos, reconocer) (Romero Gualda 2008: 22).

En relación con esto, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008) se indica que la competencia léxica, también denominada lexicón mental, es el conocimiento individual y parcial que un hablante tiene interiorizado del vocabulario de una lengua, es decir, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. La existencia de una unidad léxica en el lexicón mental no supone necesariamente un conocimiento «completo» (fonología, ortografía, significado, construcción, etc.) ni «correcto» (el conocimiento individual puede diferir del valor de la unidad léxica en su comunidad hablante, o puede diferir de lo considerado normativo, puede incluso ser considerado erróneo por otros miembros de su comunidad). El conocimiento sobre las unidades es incrementable. La naturaleza del aducto, la cantidad de ocasiones en que se oye o lee una unidad, etc., contribuyen a ampliar la información disponible por los hablantes. El grado de conocimiento o de familiaridad que un hablante posee de cada unidad es uno de los factores que diferencia el vocabulario receptivo (o vocabulario pasivo, el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes), del vocabulario productivo (o vocabulario activo, el que un hablante emplea de forma efectiva en los mensajes que emite). Ambos forman parte del lexicón mental y hay que considerarlos un *continuum*, no dos componentes discretos y separados.

Considerar lo anteriormente dicho es de crucial importancia desde el punto de vista de la didáctica: el lexicón es dinámico y el conocimiento es incrementable porque los distintos aductos proporcionan información variada que contribuye a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las distintas unidades, lo que permite entender y utilizar palabras, si bien es necesario más conocimiento para producir que para entender. Por ello, en las actividades se deberá poner el foco en el léxico seleccionado (con un fin productivo), aunque aparezcan también otras palabras de forma complementaria (con un fin únicamente receptivo). No obstante, la didáctica que favorece la manipulación de vocabulario, su procesamiento en profundidad y la recuperación y reutilización de unidades léxicas, proporciona más información, más exposición al aducto y más consolidación de conocimientos, lo que contribuye al paso de la recepción a la producción.

En relación con la recuperación y la reutilización de unidades léxicas, en el diseño de las de actividades es fundamental la secuenciación, no solo relativa al tipo de actividad (precomunicativas o comunicativas, como se ha visto previamente), sino también en lo referido a la recuperación de palabras ya trabajadas en actividades, secciones o niveles anteriores, en momentos posteriores. Esto, además de dar una coherencia argumental, facilita una mayor exposición del alumno a la unidad léxica, al mismo tiempo que la relaciona con nuevas unidades (que pueden significar lo mismo o tener relación con ella): el hecho de que las distintas unidades establezcan múltiples relaciones entre sí favorece un aprendizaje significativo; el nuevo conocimiento es más fácilmente absorbido cuando es asimilable a algo ya conocido, cuando se liga con el conocimiento que ya se tiene, reajustando y reestructurando en este proceso ambas informaciones.

2. SEGUNDO PLATO (PLATO PRINCIPAL)

2.1 Manual digital *Las palabras del español*

[*Las palabras del español*](#) es un manual digital dedicado a la enseñanza del español como L2/LE, elaborado por la UNED y el Instituto Cervantes en colaboración. Es un manual para el aprendizaje del léxico panhispánico, cuyas UL se han seleccionado de las incluidas en las «Nociones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006), por niveles. También se incluyen algunos americanismos relevantes (trabajados con la herramienta digital [GEOLEXI¹](#)).

Es un proyecto que se ha publicado hace un año (en el mes de mayo de 2025), y está disponible en línea de forma gratuita a través de una plataforma del Instituto Cervantes, a disposición de alumnos, profesores y otro tipo de usuarios. Puede explotarse de diferentes maneras, dada su versatilidad: los estudiantes pueden progresar por las unidades didácticas de forma autónoma, adquiriendo progresivamente el léxico de los diferentes niveles, o puede ser utilizado por el docente como complemento a sus programaciones: o bien incluyendo actividades en clase, programadas en relación con el manual, o bien como tareas para casa. En cualquier caso, puede utilizarse para presentar, para reforzar y repasar, para profundizar y ampliar, o incluso para evaluar el léxico y, de forma paralela, el resto de los contenidos y destrezas integradas en las actividades. Las actividades pueden utilizarse tal cual están planteadas, listas para usarse, o el docente puede ampliar o modificar la explotación a su criterio.

El manual se compone de 10 unidades didácticas, cada una de las cuales incluye un número concreto de secciones para los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2. Las secciones responden a los temas de las «Nociones específicas», aunque reorganizados: los temas de las «Nociones específicas» se han agrupado en 10 unidades didácticas por afinidad temática. Por ejemplo, el tema 1 del manual incluye UL de los temas 1 y 2 de los inventarios de las «Nociones específicas»:

¹ Una herramienta digital creada recientemente que puede ayudarnos a conocer y trabajar la variación léxica entre variedades del mundo hispánico es [GEOLEXI](#). GEOLEXI es una herramienta digital enriquecida para la consulta de léxico panhispánico y geosinonímico. Es el resultado de la estrecha relación entre la investigación científica y la técnica de un equipo interdisciplinar de lingüistas, dialectólogos, lingüistas aplicados e informáticos de la UNED, elaborada en colaboración con el Instituto Cervantes y en coherencia con su política panhispánica. La herramienta, cuya base de datos se ampliará progresivamente, recoge los resultados del estudio y marcación geolectal del léxico propuesto en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, especialmente en sus «Nociones específicas». GEOLEXI tiene una función fundamentalmente educativa, y de estudio y análisis del uso de la lengua española; por tanto, está destinada a usuarios del ámbito del estudio del español como lengua extranjera o segunda lengua, aprendices, profesores, autoridades académicas, autores de manuales y materiales didácticos, investigadores del área del lenguaje... Su información sobre la variación léxica del español, aplicada y lo más completa posible, incluye datos relevantes sobre aspectos sociales, individuales o idiolectales, culturales y contextuales de las variantes.

Temas de las «Nociones específicas»	Temas de <i>Las palabras del español</i>
1. Individuo: dimensión física 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica 3. Identidad personal 4. Relaciones personales 5. Alimentación 6. Educación 7. Trabajo 8. Ocio 9. Información y medios de comunicación 10. Vivienda 11. Servicios 12. Compras, tiendas y establecimientos 13. Salud e higiene 14. Viajes, alojamiento y transporte 15. Economía e industria 16. Ciencia y tecnología 17. Gobierno, política y sociedad 18. Actividades artísticas 19. Religión y filosofía 20. Geografía y naturaleza	I. 1. Individuo: dimensión física + 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica II. 3. Identidad personal + 4. Relaciones personales + 12. Compras, tiendas y establecimientos (apartado 12.2) III. 5. Alimentación + 12. Compras, tiendas y establecimientos (apartados 12.1, 12.3) IV. 6. Educación + 16. Ciencia y tecnología V. 7. Trabajo + 15. Economía e industria VI. 8. Ocio + 14. Viajes, alojamiento y transporte + 20. Geografía y naturaleza VII. 9. Información y medios de comunicación VIII. 10. Vivienda IX. 11. Servicios + 12. Compras, tiendas y establecimientos (apartado 12.4) + 13. Salud e higiene X. 18. Actividades artísticas

Tabla 4. Comparación de los temas de las «Nociones específicas» con los desarrollados en [Las palabras del español](#).
Elaboración propia

El manual no incluye los temas 17. Gobierno, política y sociedad ni 19. Religión y filosofía.

La organización del material didáctico es la siguiente:

- Niveles: A1-A2, B1-B2 y C1-C2
- En cada nivel, 10 unidades didácticas
- En cada unidad didáctica, entre 4 y 8 secciones
- Para cada nivel, en cada sección, se trabajan 12-15 unidades léxicas. Las UL no tiene por qué ser solo palabras, sino que pueden estar constituidas por más de una palabra. A estas UL se les dedicarán, por lo menos, tres actividades para garantizar que la exposición al *input* del aprendiz es suficiente



Imagen 8. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

- Las actividades se clasifican en dos grupos, «(Re)conoce y aprende» y «Usa y aprende»: las primeras son las de reconocimiento y práctica controlada y las segundas son de producción más o menos libre

En relación con estos dos grandes tipos de actividades, algunos ejemplos de la tipología de actividades incluida en ellos es la siguiente:

a) (Re)conoce y aprende:



- Seleccionar palabra, foto, intruso; lo que se dice en un audio o vídeo...
- Relacionar o emparejar palabra con imagen, definición, sinónimo o antónimo; formar expresiones frecuentes y colocaciones
- Sustituir imagen por palabra; palabra por palabra
- Ordenar letras, palabras, ideas cronológicamente, lógicamente
- Completar texto u oraciones con/sin modificaciones, tablas
- Actividades lúdicas: sopas de letras, crucigramas, adivinanzas, *memory*, ahorcados, palabras encriptadas

b) Usa y aprende:



- Completar, redactar, continuar... un texto u oraciones
- Resumir a partir de texto, vídeo, audio
- Escribir a partir de imágenes
- Responder a preguntas a partir de texto, vídeo, audio
- Indicar verdadero o falso a partir de un texto, audio, vídeo

Este manual constituye un ejemplo de un conjunto de unidades didácticas sobre léxico cuyas actividades integran otros contenidos y trabajan las actividades comunicativas de la lengua, por lo que es el que tomaremos como referencia en este curso para diseñar actividades y elaborar materiales, y para establecer un proceso sistemático en su creación.

2.2 Diseño de actividades con el léxico como elemento vertebrador. Las «Nociones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Tipología de actividades, integración de contenidos y actividades comunicativas de la lengua

- PLAN CURRICULAR. NIVELES DE REFERENCIA
 - Objetivos generales
 - Gramática
 - Pronunciación
 - Ortografía
 - Funciones
 - Tácticas y estrategias pragmáticas
 - Géneros discursivos y productos textuales

- Nociones generales
- **Nociones específicas**
- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales
- Procedimientos de aprendizaje

En la creación de actividades es aconsejable tomar como referencia el [*Plan curricular del Instituto Cervantes*](#), ya que propone una distribución del léxico por niveles que facilita la tarea (aunque pueden usarse las unidades léxicas en otros niveles si las circunstancias del alumno o del contexto así lo requieren). El banco de léxico se encuentra recogido dentro del inventario de las «[*Nociones específicas*](#)». Es el que ha tomado como referencia el manual digital *Las palabras del español*.

La selección del léxico debe realizarse de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos y siguiendo una serie de criterios que se verán en el apartado siguiente, entre los que se encuentra la integración de otros contenidos en las actividades, aspecto que condiciona también la selección. Una vez seleccionado, el diseño de las actividades implica tener en cuenta la tipología que se quiere usar para explotar ese léxico.

Como ya se ha comentado, la tipología de actividades desarrollada en *Las palabras del español* se puede clasificar en dos grandes grupos, dentro de los que se encuentran los siguientes tipos de actividades, entre otros:

1. Actividades de (re)conocimiento o de práctica controlada (icono *(Re)conoce y aprende*):

a) Sensibilización/de reconocimiento o solo de exposición al *input* con texto (puede ser dialogado) real/adaptado/creado *ad hoc* donde aparecen las palabras de interés de esta sección en contexto.

b) Conexión Forma-Categoría gramatical/Significado. Pueden asociarse formas y significados/categorías gramaticales.

1.1 Seleccionar

Opción múltiple (a/b/c, o marcando una de las opciones de un desplegable), verdadero/falso (no recomendable), marcar diferentes afirmaciones que se corresponden con una categoría, descubrir el intruso, seleccionar la foto que se relaciona con una palabra o expresión, etc.

1.2 Arrastrar

Arrastrar palabras a imágenes, a una columna o celda de una tabla, palabras a frases o textos para completarlas, a casillas que señalan partes de una foto, partes de expresiones para completarlas, sustitución de unas palabras por otras, etc.

Arrastrar UL hasta la foto correspondiente:

Imagen 9. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Arrastrar una UL hasta la definición correspondiente:

Imagen 10. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Arrastrar UL para unir las con su equivalente:

Imagen 11. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Arrastrar para completar oraciones o un texto:

Las palabras del español

Presentación | ¿Cómo funciona? | A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

Aprende y usa vocabulario (Niveles B1-B2)
Unidad 1. Individuo: dimensión física

SECCIONES:

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

Actividad 5. Arrastra las opciones que aparecen a continuación para completar las oraciones. Después escucha el audio, revisa tus respuestas y corrígelas si es necesario.

Palabras disponibles: introvertida, tacaña, vago, responsables, es de carácter fuerte, es de carácter tranquilo, conservador

a) Sus hijos son muy []. Estudian mucho y ayudan a sus padres con la casa.
b) Elías siempre está sentado en el sofá y no quiere hacer nada. Es un [].
c) Nunca he visto a Elisa estar estresada o nerviosa. Ella [].
d) Ana María era tan tímida, [] y callada que sus compañeros de clase olvidaron que existía.
e) Mi madre []. Es una persona positiva, no tiene miedo de nada y actúa según su opinión e ideas.
f) Nuestro profesor es muy []. Sus ideas son muy tradicionales.
g) Mis primas son muy []. La semana pasada quería ir al cine con ellas, pero me dijeron que era más barato ver una película en casa.

0:00 / 0:52

COMPROBAR SOLUCIÓN

Las palabras del español

Presentación | ¿Cómo funciona? | A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

Aprende y usa vocabulario (Niveles B1-B2)
Unidad 3. Alimentación

SECCIONES:

- 3.1. Dieta y nutrición
- 3.2. Bebidas
- 3.3. Alimentos
- 3.4. Recetas, platos y sabores
- 3.5. Utensilios de cocina y mesa
- 3.6. Restaurante
- 3.7. Compras, tiendas y establecimientos**

Actividad 5. Completa las oraciones arrastrando las palabras o expresiones.

Palabras disponibles: cadena, hacemos descuento, hacer un cambio, echando un vistazo, productos, hacer una devolución, establecimientos, reparto, tiene garantía

a) Siempre compro en este supermercado porque tiene [] de muy buena calidad.
b) ¿Cuánto cuesta esta sartén?
25 euros, pero [] si compras más de una.
c) Hola, quería esta camisa, por favor. Es para un regalo.
Muy bien. Si no le gusta y quiere recuperar el dinero no hay problema, puede [].
d) Buenos días, ¿puedo ayudarla en algo?
Hola, de momento no, gracias. Solo estoy [].
e) Mi abuela está enferma y está en la cama. Voy a llamar al supermercado a ver si hacen [] a domicilio, para que le lleven la compra a casa.
f) ¡Anda! En mi país tenemos restaurantes igual que este.
Si, es una [] hay muchos por toda Hispanoamérica.
g) Si quiere mi consejo, este microondas es el mejor.
Vale, ¿ []?
Si, dos años.
h) Mira, ayer me compré esta falda, pero me queda muy amplia. Creo que voy a [] para coger una talla más pequeña.
i) Todos los [] de este barrio tienen un sello de «Comercio de calidad».

COMPROBAR SOLUCIÓN

Imágenes 12 y 13. Capturas de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Arrastrar UL a una tabla para clasificarlas:

Las palabras del español

Presentación | ¿Cómo funciona? | A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

Aprende y usa vocabulario (Niveles B1-B2)
Unidad 1. Individuo: dimensión física

SECCIONES:

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

Actividad 2. Arrastra los siguientes verbos a su lugar correspondiente.

felicidad	tristeza	cansancio	antipatía

Verbs to drag: divertirse, aburrirse, no soportar, deprimirse, alegrarse, poner(se) triste, cansar(se), detestar, poner(se) contento, estar aburrido

COMPROBAR SOLUCIÓN

Imagen 14. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Arrastrar para intercambiar una palabra con otra, bien porque la palabra inicial no sea la correcta, bien porque haya que colocar un sinónimo o equivalente en su lugar:



Imagen 15. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Arrastrar para unir UL con una palabra con la que se relacionan:



Imagen 16. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

1.3 Relacionar

Actividades que en las que hay que establecer relación entre elementos (unidad léxica-imagen, partes de expresiones para formar una completa, imagen-imagen, palabra con texto, etc.). La relación se puede marcar con una flecha o escribiendo una de las palabras de la relación.

1.4 Ordenar

Actividades que en las que hay que cambiar la posición de algunos elementos según un orden lógico; por ejemplo, ordenar las letras de una palabra, las sílabas de una palabra, las palabras de una oración, las acciones de una serie o las palabras de una secuencia, etc.

Ordenar una secuencia de hechos (a su vez es de arrastrar):

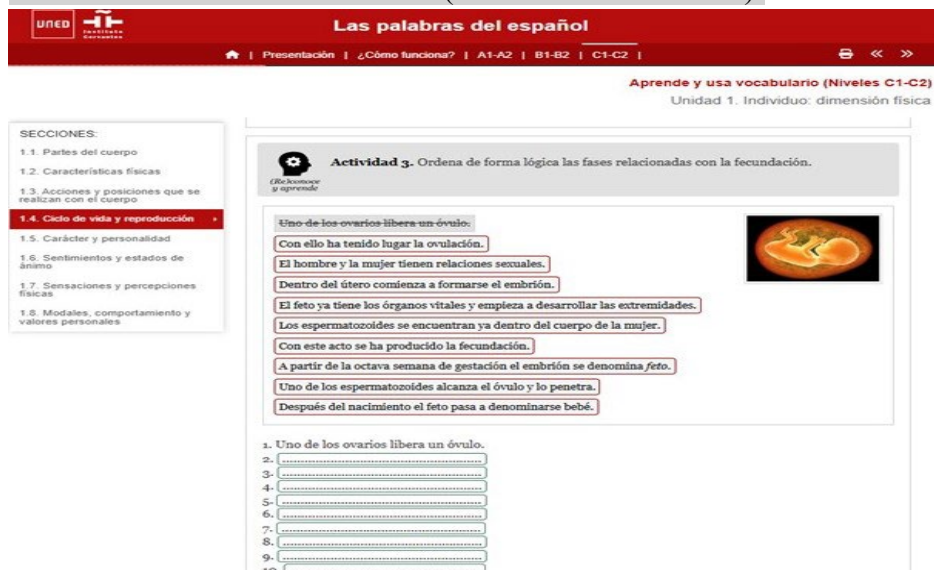
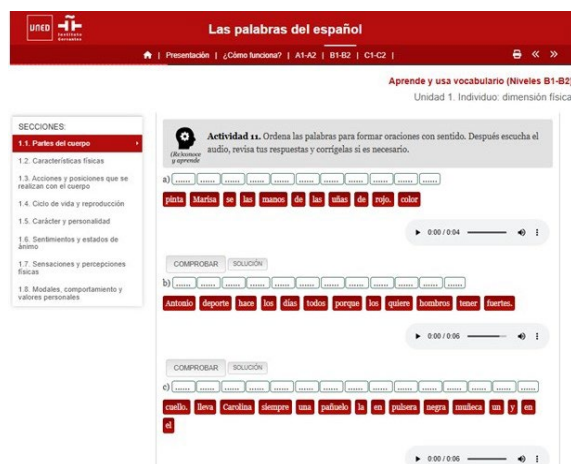
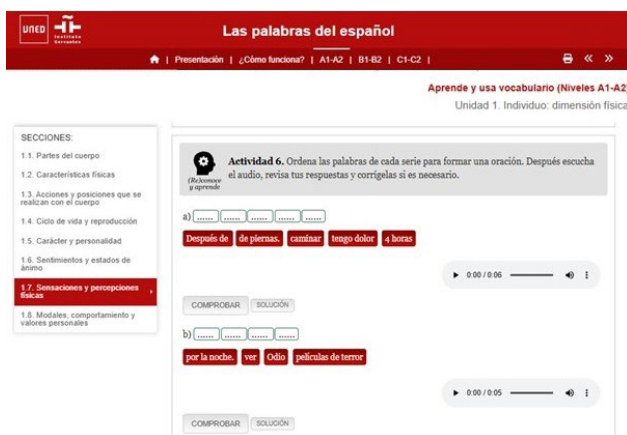


Imagen 17. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Poner en orden las palabras de una frase u oración (a su vez es de arrastrar):



Imágenes 18 y 19. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

Poner en orden las sílabas de una palabra (a su vez es de arrastrar):

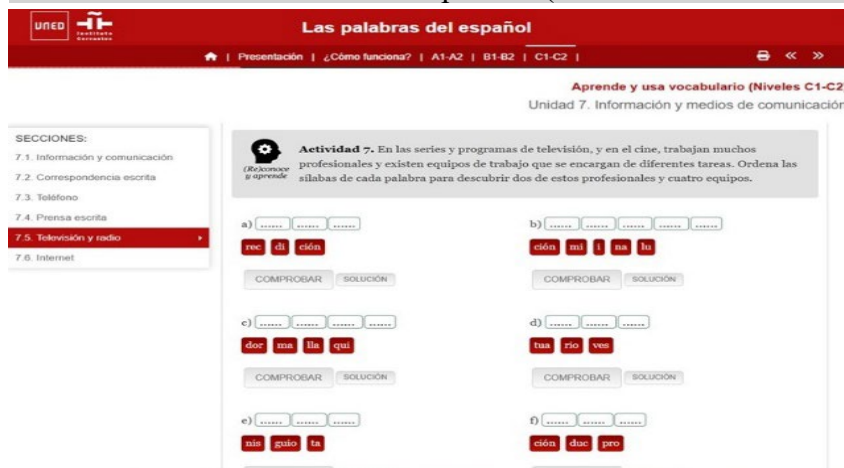


Imagen 20. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

1.5 Completar en caja de texto pequeña (sin modificaciones)

Actividades en las que hay que completar letras o sílabas (terminaciones) en una palabra, o palabras en una frase, párrafo o texto. Se trata de una caja de texto pequeña para una sola letra o palabra en la que el alumno debe escribir una letra o palabra concreta. Las palabras normalmente debe escogerlas de entre unas cuantas que aparecen en un recuadro. A veces aparecen imágenes en los huecos para que identifiquen la UL a la que hacen referencia. Es frecuente que tengan que hacer cambios (conjuguar los verbos o hacer modificaciones relacionadas con la concordancia de género y/o número).

Dentro de esta tipología también se incluye sustituir una palabra por otra, escribiéndolas, y encontrar palabras en una serpiente y escribirlas.



Imagen 21. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

1.6 Actividades lúdicas

- Crucigramas

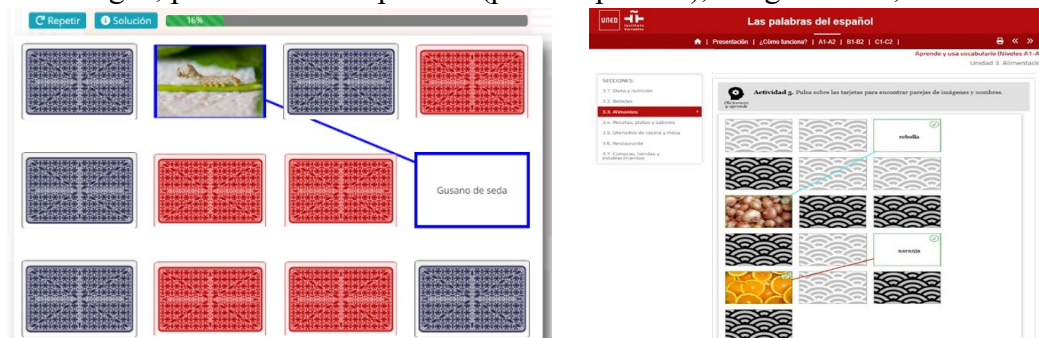
Crucigramas que hay que resolver con unas palabras determinadas. No se dan las palabras necesarias, sino que hay que deducirlas a partir de la definición.

- Sopa de letras

Sopas de letras en las que haya que encontrar unas palabras determinadas (con o sin pistas).

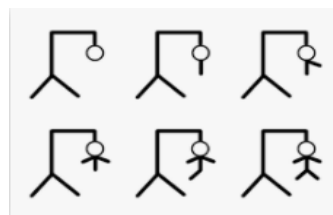
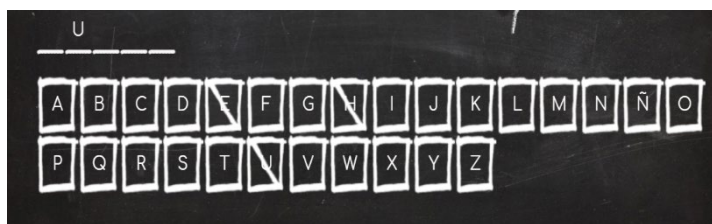
- *Memory*

UL-imagen, partes de una expresión (palabra-palabra), imagen-audio, UL escrita-audio.



Imágenes 22 y 23. Capturas de pantalla del material digital *La Ruta de la Seda* y del manual digital *Las palabras del español*

- Ahorcado



Imágenes 24-27. Capturas de pantalla de LearningApps y del manual digital *Las palabras del español*

- Palabras encriptadas (correspondencia números-letras para crear palabras, de forma individual o integradas en un texto)



Imagen 28. Captura de pantalla del manual digital *Las palabras del español*

2. Actividades que establecen la conexión Forma-Redacción de oraciones (icono *Usa y aprende*):

Estas actividades son de producción más o menos libre y en ellas se debe completar, redactar, continuar... un texto (aquí se incluye, por ejemplo, sustituir ciertas palabras destacadas por otras del recuadro, reescribiendo las frases o textos y haciendo los cambios necesarios), o responder a preguntas. Las preguntas pueden partir de textos, audios, vídeos o imágenes.

a) Con caja de texto de tamaño medio

Completar con frases. Debe haber una caja o espacio de tamaño medio para escribir una frase.

b) Con caja de texto grande

Pregunta cuya respuesta es de desarrollo, de escritura libre. Debe haber una caja de texto o espacio en el que el alumno pueda escribir un párrafo o un texto más extenso.

En cuanto a la explotación de las actividades de léxico para trabajar las diferentes actividades comunicativas de la lengua, la tipología de actividades de producción más libre es la que se presta mejor a trabajarlas: expresión, interacción y mediación (orales y escritas), partiendo de estímulos visuales (imagen o texto), auditivos o audiovisuales, que exigen, a su vez, una tarea de comprensión. En todos los casos se ofrece un modelo de respuesta para que puedan compararlo con la suya. Las actividades comunicativas de comprensión (oral y escrita) también se desarrollan a través de una explotación con otra tipología de actividades (seleccionar, ordenar, completar sin modificaciones, etcétera).

Muestra de tipología de actividades interactivas con retroalimentación y modelos de respuesta en las que se trabajan todas las destrezas:

- Comprensión escrita: con textos reales, reales adaptados y creados
- Comprensión oral: con audios reales y creados
- Comprensión audiovisual: con vídeos reales o adaptados
- Comprensión visual: con imágenes fijas y con vídeos sin sonido
- Expresión escrita y oral: con actividades controladas, semicontroladas y de producción libre
- Mediación escrita y oral: con actividades controladas, semicontroladas y de producción libre

La tipología puede adaptarse tanto para actividades precomunicativas como para comunicativas. En muchos casos se pide al estudiante que maneje un diccionario en línea para trabajar con el significado de las palabras (buscar el significado de palabras para unir con flechas; para completar expresiones; para seleccionar una palabra de una lista; para seleccionar una opción a/b/c, etc.).

Además de la práctica de las actividades comunicativas de la lengua mediante las actividades de léxico, el objetivo docente debe ser integrar otros contenidos en ellas para trabajar otras competencias lingüísticas diferentes a la léxica y a la semántica (esta se trabaja a través de imágenes, definiciones, textos, audios, vídeos, etc. e incluye también el estudio de la polisemia, la sinonimia, metáforas, expresiones idiomáticas, etimología, etc.). Es decir, contextualizar ese léxico (mediante aspectos culturales en la mayoría de los casos) y relacionarlo con otros contenidos, enriquecer esas actividades. Un conocido [eslogan](#) de hace tiempo, que publicitaba pastillas de caldo para las comidas, planteaba la pregunta de si se cocía o se enriquecía lo que se comía: con agua, tan solo se cocían los alimentos, pero añadiendo la pastilla de caldo, se enriquecían (destacaba la importancia de aportar algo más al simple hecho de cocer los alimentos, de darles un toque especial, más sabor, más aroma). Ese [eslogan](#) (*¿Cueces o enriqueces?*) se convirtió en España en una metáfora aplicable a múltiples aspectos de la vida, y es válido también para el diseño de actividades y la elaboración de materiales. Una actividad de léxico debe servir para vehicular otros contenidos con los que se relacionen las unidades léxicas trabajadas, así como para trabajar las diferentes actividades comunicativas de la lengua que, a su vez, contribuyen a practicar y asimilar ese léxico contextualizado (lengua en uso).

Los contenidos que conviene integrar, junto con los léxico-semánticos, son: gramaticales o morfosintácticos (conjugación de verbos, concordancia de género y número, preposiciones en determinadas expresiones, ordenación de palabras en una frase, etc.); fonéticos (pronunciación en actividades de *Memory* con audio, identificación de palabras que aparecen en un audio o vídeo, etc.); ortográficos (fijación de las UL mediante actividades de completar letras de palabras; sopas de letras; crucigramas; ordenar letras de una palabra, ordenar sílabas de una palabra, completar inicio de palabras con terminaciones, etc.); pragmáticos; culturales y socioculturales. Todos ellos están vinculados al desarrollo de diferentes competencias lingüísticas.

Como se ha comentado, el contexto en el que se inserta el léxico es, en la mayoría de los casos, cultural. Este binomio inseparable léxico-cultura debe tenerse en cuenta de forma preferente a la hora de seleccionar las UL para transmitir, a través de ese léxico, los contenidos culturales deseados². El campo léxico es un reflejo evidente de la relación entre lengua y cultura. La enseñanza del vocabulario va muy unida a la cultura, ya que el hablante se desenvolverá de manera efectiva cuanto más y mejor estén sus conocimientos lingüísticos imbricados en lo cultural, por lo que léxico y cultura no se deben abordar de forma aislada (Romero Gualda 2008: 14). La fraseología, por ejemplo, tan relacionada con el conocimiento del mundo y de la cultura, es un recurso estupendo para conocer algunas claves culturales de lo hispánico, o de cualquier otra lengua; el léxico estructurado permite vislumbrar cómo organiza una determinada comunidad su sistema conceptual, su cultura cotidiana (Romero Gualda 2008: 77). Esta asociación con lo cultural dota al vocabulario de un gran atractivo.

2.3 Proceso de diseño de actividades y elaboración de materiales

- a) Para el diseño de actividades es recomendable seguir el siguiente proceso:
 1. Selección de UL. Para ello, se debe consultar las «Nociones específicas» del *PCIC* en el tema/subtema asignado en los 3 niveles (A, B y C) y determinar qué UL son panhispanismos (más rentables). De ellos, escoger un número determinado (12-15) para cada sección, como vocabulario activo (pueden incluirse algunas otras UL como vocabulario pasivo). Los criterios de selección léxica son, principalmente, la rentabilidad, la frecuencia de uso y la relevancia cultural (si se conoce a los estudiantes, también sus necesidades concretas). Los condicionantes de esta selección son: número reducido por sección, evitar solapamientos y repeticiones, representación de nociones de todos los apartados, coherencia argumental de la sección/unidad (secuenciación por secciones y niveles, aprendizaje significativo).
 2. Determinar qué otros contenidos van a asociarse al léxico seleccionado y qué actividades comunicativas van a trabajarse en la sección.
 3. Diseñar las actividades de cada sección, secuenciadas y con determinada tipología. Cada unidad léxica se trabaja varias veces en actividades de diferente tipo: receptivas y productivas, en todas las destrezas: comprensión/expresión oral y escrita, y mediación.

² En esta herramienta la cultura está al servicio del léxico, el léxico la vehicula; el léxico es el eje vertebrador que aparece contextualizado por la cultura, que es el telón de fondo sobre el que se apoya o actúa el vocabulario (las actividades, además, se enriquece también con elementos de otros niveles lingüísticos, otros contenidos relacionados con la lengua, trabajado todo a través de las diferentes destrezas). La selección de elementos culturales/socioculturales ha sido muy pensada y cuidada, no se ha dejado nada al azar.

4. Elaborar los materiales necesarios para las actividades. Los materiales responden a una necesidad: práctica de UL seleccionadas + requerimientos didácticos. Los materiales son textos, imágenes, audios y vídeos.
 5. Reconocer la autoría y seleccionar la licencia Creative Commons adecuada para establecer condiciones de uso y compartición.
- b) En cuanto al proceso específico para la elaboración de los materiales que sirven para trabajar las UL:
1. Fases:
 - Búsqueda
 - Selección
 - Tratamiento o creación propia si no se encuentran
 2. Condicionantes para la elaboración:
 - Variedad de materiales en la sección/nivel
 - Equilibrio de tipos (imágenes, vídeos, textos, audios...)
 - Tipología de actividad y explotación didáctica
 3. Fuentes (de acceso libre) de los materiales (*Las palabras del español*):
 - **Vídeos:**
YouTube (sobre todo), RTVE Play, DVD y elaboración propia
 - **Imágenes:**
Bancos de imágenes gratuitos: Pexels, Pixabay, Unsplash, FreeImages
Banco de imágenes del Instituto Cervantes
Creación a través de programas específicos
Tomadas por nosotros y capturas de pantalla
 - **Textos:**
Fragmentos reales
Elaborados a partir de fuentes variadas (webs, blogs, artículos de investigación, reseñas, noticias, artículos de opinión, literatura (internet, libros), cómic, diccionarios (*DLE*, diccionarios.com, *El País*, *Dicc. Americanismos*, *Corominas*) y vídeos, para conseguir mayor precisión, una visión amplia y objetiva, y contrastar y complementar información
Creados buscando verosimilitud
 - **Audios:**
Reales (escasos): *podcast*, audiolibros (dificultad para encontrar audios con las unidades léxicas seleccionadas)
Extraídos de vídeos: música de instrumentos o géneros para identificar, explicaciones o descripciones
Creados (la mayoría) buscando verosimilitud

Las fuentes de textos, audios, vídeos e imágenes deben tener referencias detalladas con enlaces: cumplen los requisitos de los derechos de autor (art. 32.1, RD 1/1996, 12 abril, Ley de la propiedad intelectual, «Límite de cita», con fines docentes y de investigación).

4. Criterios de búsqueda:

- Reflejar/ incluir la unidad léxica (una/varias en un mismo material).
- Es necesaria más de una imagen/vídeo/texto de una misma unidad (aparece en varias actividades, secciones y niveles; y se recupera para conseguir aprendizaje significativo)
- Contenido cultural
- Reales; si no hay: elaboración propia/invención (audios, textos, imágenes)

5. Criterios de selección:

- Pertinencia para la UL
- Nivel (complejidad)
- Variedades de la lengua (países hispánicos, regiones españolas; también bilingües)
- Diversidad de personas (sexo, edad, orientación sexual, etnia, capacidades)
- Vinculación de contenidos culturales/socioculturales: de todo el mundo hispánico: variedades del español (americanas y españolas); referentes relevantes y menos conocidos, para mostrar diversidad, riqueza y la realidad; distintas épocas
- Estética (atractivos)

6. Tratamiento de los materiales:

- ¿Cuándo? Cuando no se ajustan a la necesidad (nivel, duración, inclusión unidades léxicas seleccionadas)³
- ¿Cómo se tratan? Reducción y adaptación (textos) o edición (imágenes, vídeos, audios)
- Condicionantes:
 - Derechos de autor: con textos e imágenes, cita e indicación de la modificación; con vídeos, fragmento mínimo necesario, cita y fin educativo
 - Nivel-tipo de léxico, estructuras gramaticales, conectores, etc.
 - Extensión
 - Inclusión de unidad léxica

-Tipo de tratamiento (*Las palabras del español*):

- Vídeos: montaje de varios vídeos con cortes y reestructuración de secuencias para crear hilo discursivo concreto; eliminación de letras, logos, marcas o subtítulos; separación imagen-sonido con introducción de imagen de otros vídeos; sustitución de audios originales por otros externos (reales o elaborados para adaptarlos al nivel, por ejemplo), etc.
- Imágenes: inclusión de elementos o texto; tapar, modificar, superponer, recortar; composición con varias fotos; montajes con programas de diseño (p. ej., plano 3D, pirámide de la alimentación escaneada, etc.); fotos tomadas por

³ Si no se encuentran, hay que crearlos (creación propia + reconocer autoría + selección licencia Creative Commons adecuada si es necesario).

nosotros (si no se encuentran las que reflejen la unidad léxica o si se quieren varios referentes en una)

- Textos: adaptación a partir de varias fuentes y creación de diálogos, correos electrónicos, cartas formales e informales, notas, anuncios, textos explicativos, oraciones, etc.
- Audios: elaboración del texto, grabación (locución propia), edición y montaje de mensajes de móvil y de contestador automático, entrevistas en la calle, podcast, etc.

2.4 Recursos y uso de las TIC y de la IA en la elaboración de materiales⁴

RECURSOS GENERALES Y HERRAMIENTAS TIC

[MCER](#)

[MCER Volumen complementario](#)

[PCIC](#)

[Diccionario de la lengua española](#)

[Diccionario de americanismos](#)

Diccionarios en línea ([diccionarios.com](#) y [El País](#))

AVE Global (curso completo, no solo de léxico)

La ruta de la seda (curso completo, no solo de léxico, con hilo conductor cultural e intercultural)

[Las palabras del español](#) (curso de léxico, pero integrando otros contenidos y actividades comunicativas de la lengua)

[GEOLEXI](#)

Corpus: [CREA](#), [CORPES XXI](#), [CORPAT](#)⁵

⁴ En el contenido del material digital *Las palabras del español* (diseño de actividades y elaboración/creación de materiales) NO se ha utilizado ningún recurso ni herramienta de IA; se ha elaborado con recursos y herramientas TIC «tradicionales», ha sido una elaboración «artesanal».

⁵ Al igual que GEOLEXI es una herramienta que permite trabajar la variación léxica entre variedades del mundo hispánico, existe también una herramienta donde consultar la variación léxica existente dentro de España. Se trata del *Corpus de los Atlas Lingüísticos* ([CORPAT](#)), una herramienta informática que sistematiza y organiza parte de los datos extraídos de los atlas lingüísticos regionales del español europeo. El objetivo principal de este corpus geolectal es la preservación y el estudio del patrimonio lingüístico del español, es decir, la conservación de esos datos de forma digital (la mayoría de los atlas están en formato impreso, lo que supone un riesgo de pérdida) y la divulgación de los datos para su conocimiento, estudio y explotación; hacerlos accesibles a la comunidad científica (ofrece una información valiosa tanto para la investigación como para la docencia del español) y a la sociedad. Es una labor de gran importancia porque los atlas lingüísticos regionales recogen una parte del patrimonio español de la segunda mitad del siglo XX, por lo que son materiales de un valor incalculable en los planos cultural, lingüístico, cognitivo y antropológico. Es una herramienta novedosa y original, ya que es el primer corpus de atlas lingüísticos que existe; actualmente se encuentra todavía en construcción, en proceso de ampliación. Este corpus, por tanto, proporciona datos que permiten estudiar la variación lingüística desde el punto de vista diatópico; estos datos complementan la información aportada por los corpus textuales y las obras lexicográficas. El corpus no pretende convertirse simplemente en la versión

Grabadora, Audacity, YouTube, Shotcut, PowerPoint (programas usados para elaborar el manual digital *Las palabras del español*)

[LearningApps](#)

[Educima](#) (sopas de letras), [The Teacher's Corner](#) (web de crucigramas), [Puzzel.org](#) (web de *Memory* y otras actividades diversas interactivas)

Páginas web de imágenes gratuitas ([Pexels](#), [Pixabay](#), [Unsplash](#), [FreeImages](#), [Magnific](#)); también vídeos en algún caso

Bibliografía específica sobre tipología de actividades (ver sección correspondiente)

[Genially](#), [Piktochart](#), [Canva](#)

[Licencias Creative Commons](#) (y aquí [descarga de iconos](#))

Estos recursos, junto con alguna otra herramienta, aparecen en el documento aparte de Herramientas para el profesor.

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR CON IA

Consideración previa: la IA puede prestarnos una ayuda inestimable en la enseñanza y en todos los campos, pero no hay que olvidar que ella aprende de lo que nosotros le enseñamos; si en algún momento alcanzara autonomía en el aprendizaje, con mayor razón deberemos controlar sus decisiones y propuestas. La IA es un trabajador a nuestro cargo; la supervisión siempre será necesaria.

Consultar listado de herramientas en documento aparte.

3. POSTRES

3.1 Actitud docente: enriquecer, sacar el máximo partido

- Estar abierto al diseño propio de actividades y a la elaboración/creación de materiales, ya que se adaptarán mejor a las necesidades de los estudiantes y a los contenidos que nos interese transmitir (sobre todo contextualizados, integrados y concentrados a nuestro gusto). Además, forma parte de las competencias clave del profesorado y es una buena manera de desarrollar la creatividad (es importante ser consciente de la función creativa que tenemos los docentes). Asimismo, es recomendable señalar la autoría de nuestras creaciones y seleccionar una licencia adecuada para establecer las condiciones específicas de

digital de los atlas, sino recopilar los datos para hacerlos más manejables y para poder acceder a la información de sus mapas en conjunto (y así poder compararlos fácilmente). Esta información contenida en los atlas tradicionales se ha explotado parcialmente hasta ahora, por lo que su digitalización y su consulta desde diferentes perspectivas permitirá sacarle el máximo rendimiento: rastrear la extensión geográfica de formas no documentadas en corpus ni diccionarios, ampliar las líneas de investigación y ofrecer nuevas posibilidades de estudio diatópico y diacrónico del español europeo.

uso y compartición (regulación de nuestros derechos de autor); es una manera de reconocer y dar valor a nuestro trabajo.

- Tomar conciencia de que las actividades de léxico no deben presentarse aisladas del resto de contenidos, y que constituyen un buen vehículo para integrar y trabajar contenidos de otros niveles lingüísticos, de otros aspectos relacionados con la lengua y las diferentes destrezas (pueden ser muy rentables si se potencia su utilidad).
- Clarificar los objetivos que se persiguen con las actividades que se van a diseñar y el tipo de explotación didáctica que se va a llevar a cabo, para así realizar una adecuada selección léxica, de otros contenidos, determinar la tipología y elaborar los materiales pertinentes.
- Seguir un proceso sistemático para el diseño de actividades y la elaboración de materiales, tomando como referencia el manual digital *Las palabras del español*.
- Estar abierto a la formación en el manejo de las TIC para la elaboración de materiales.
- En cuanto a la IA, es necesario recordar que actualmente continúa en desarrollo y es manipulable, por ello el profesorado no debe abandonar nunca la actitud crítica, el contraste con otras fuentes y, desde luego, el toque personal que debe darse a las producciones para el aula. Además, la supervisión siempre será necesaria.

3.2 Conclusiones

Siguiendo el símil gastronómico, la preparación de actividades y materiales de léxico, como la de un plato culinario, se resume de la siguiente manera:

Receta (indicaciones)
MCER, PCIC, otros documentos sobre el léxico y la elaboración de actividades y materiales usados como marco teórico, <i>Las palabras del español</i>
Ingredientes
Ingrediente principal, tipo y origen: Léxico (panhispánico principalmente, y de un área temática concreta) y semántica Ingredientes complementarios para enriquecer y dar sabor: Contenidos de otros niveles lingüísticos (morfosintácticos, fonéticos, ortográficos) y otros aspectos relacionados con la lengua (aspectos pragmáticos, culturales y socioculturales que se quieren destacar y mostrar: léxico vehicula cultura)
Soporte/recipiente donde cocinarlos (insertar aquí los ingredientes. El soporte determina el tipo de plato final: cómo se presenta la actividad, el tipo y lo que incluye, la forma de preparación o cocción y la explotación didáctica)
Tipología de actividades Actividades comunicativas de la lengua
Herramientas o utensilios
Creatividad Materiales (textos, imágenes, audios, vídeos) TIC (todo tipo de recursos y programas) (IA)

Modo de preparación
-Selección del léxico, diseño de actividades (determinación de tipología y secuenciación según UL, contenidos y destrezas integrados, complejidad, hilo discursivo que se quiera transmitir en el conjunto de actividades, etc.), y elaboración de materiales necesarios -Para los materiales, específicamente: búsqueda, selección, tratamiento o creación (si son tratados, citar fuentes)
Secreto y firma
Toque personal (visión/identidad personal) Dedicación, mimo/cuidado, detalles (calidad) Autoría y licencia Creative Commons

Tabla 5. Conclusiones. Elaboración propia

Si el profesor diseña, cocina actividades centradas en el léxico, pero que no se limiten a eso, sino que estén enriquecidas con otros ingredientes, favorecerá, por un lado, un aprendizaje más significativo, y por otro, una buena adquisición de las competencias comunicativas y generales establecidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el desarrollo del alumno como agente social, estos dos últimos aspectos fundamentales en la sociedad en la que vivimos actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendamos que lea y consulte el siguiente material/sitios web para continuar su autoformación posteriormente en este tema.

Baralo, M., M. Genís y M. E. Santana (2011-2013). *Vocabulario. Medio B1/Avanzado B2/Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible [aquí](#).

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: www.coe.int/lang-cefr.

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible [aquí](#).

Higueras, M. (2008-2009). *Vocabulario. De las palabras al texto A1/A2*. Madrid: S. M.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible [aquí](#).

Romero Gualda, M. V. (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

San Mateo, A. y C. Criado (2021). Receptive and productive vocabulary acquisition: effectiveness of three types of tasks. Results from French students of Spanish. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 51: 36-56.

San Mateo, A. y M. A. Andión (2019). Eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en español LE/L2: la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones. *Verba hispanica*, 27: 209-229.

3. Hacia una enseñanza centrada en el alumno, activa y participativa: ¿Cómo hacer más útiles, motivadoras e interesantes las secuencias didácticas?

Prof.^a Manuela Gil-Toresano Berges

CONTENIDOS:

- Enriquecer las actividades didácticas para enriquecer el aprendizaje
 - Las actividades didácticas y la metodología
 - La enseñanza centrada en el alumno: contextos ricos en aprendizaje
 - Actividades didácticas enriquecidas: análisis y adaptaciones
- Utilizar las canciones como recurso didáctico
 - Utilidad de las canciones en la clase de ELE: niveles de explotación
 - Pautas generales para la explotación didáctica

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre los principios metodológicos de la enseñanza orientada a la acción y centrada en el alumno.
- Analizar secuencias didácticas y familiarizarse con criterios y técnicas para el desarrollo de las habilidades de comprensión e interacción orales y escritas, integrando canciones y otros recursos audiovisuales.
- Explotar la adaptación de manuales y materiales didácticos para maximizar la implicación personal del alumno, su motivación y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Este curso trata de la importante labor de los profesores de decidir con qué actividades y con qué materiales y recursos van a organizar sus clases y el aprendizaje de sus alumnos. La abundancia de materiales y recursos didácticos que los profesores de español tenemos hoy en día a nuestra disposición se presenta, a priori, como una ayuda para esta labor, pero con más elección aumenta la necesidad de tener criterios claros y habilidades de análisis para que la decisión de tomar, descartar o modificar las actividades de clase que se nos proponen sea una decisión motivada y coherente.

Nuestro objetivo se dirige a esto último, a la toma de conciencia y desarrollo de las habilidades de análisis y de los criterios pedagógicos que subyacen a nuestra práctica docente y que se manifiestan en las actividades que planteamos.

Se trata de un taller práctico, basado en la realización de muestras de actividades para el aula, para experimentar la posición de los alumnos, y en la observación, análisis y reflexión sobre el trasfondo metodológico de las actividades.

La primera parte se dedica a trabajar con actividades propuestas en los manuales y materiales didácticos y la segunda parte se centra en el uso de las canciones como componente de secuencias y actividades didácticas.

PRIMERA PARTE: ENRIQUECER LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA ENRIQUECER EL APRENDIZAJE

1. Las actividades didácticas y la metodología

Práctica

- Realizar actividades didácticas como alumnos
- Reflexionar sobre ellas como profesores

Ponerse en la piel del alumno y realizar las actividades de clase como ellos nos aporta el punto de vista más valioso para valorarlas: nos podemos hacer una idea de cómo las viven los alumnos y notar aspectos como interés, motivación, dificultad, satisfacción, implicación, utilidad, aprendizaje percibido, etc. Posteriormente, y ya con la mirada de profesores, experimentar las actividades no permite hacernos una idea más clara de hasta qué punto funciona una actividad, es rentable y se logra lo esperado. Pero, ¿somos capaces de identificar qué esperaba el profesor (o el creador de la actividad) con qué objetivo(s) la plantea? Y llevando la reflexión más allá, ¿qué podemos deducir sobre las creencias acerca del aprendizaje y sobre su metodología y criterio pedagógico?

Para pensar...

- Sobre la importancia de **la actividad didáctica como unidad de análisis**:

La noción de actividad es central para la comprensión de la enseñanza. Influye tanto en el modo en el que los profesores conciben la enseñanza como en la manera en la que organizan sus clases. Generalmente la planificación de clases comienza con una consideración de los objetivos generales, seguida de decisiones sobre los tipos de actividades que van a ayudar a conseguir dichos objetivos. Sin embargo, [...], a menudo los profesores formulan los objetivos mientras elaboran actividades específicas; y es precisamente mientras elaboran las actividades cuando la consideración de objetivos cobra sentido porque es entonces cuando los fines de aprendizaje se integran con los medios. (Richards y Lockhart, 1998)

- Sobre **métodos**:

El estado actual de conocimientos acerca de lo que es aprender y enseñar una lengua extranjera sugiere la conveniencia de abandonar la búsqueda del método perfecto o ideal y sustituirla por la adopción de unos criterios generales de actuación basados en una comprensión de lo que es hablar una lengua y lo que son los procedimientos de aprendizaje, y susceptibles de ser aplicados con la conveniente flexibilidad en cada situación de aprendizaje.

El gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convirtiendo al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso. (Martín Peris, 2000)

2. La enseñanza centrada en el alumno: contextos ricos en aprendizaje

¿Qué significa enseñanza centrada en el alumno? Martín Peris (2000) lo explica con claridad:

Fundamentalmente significa reconocer que el **aprendizaje está sujeto a una serie de condiciones**, sobre algunas de las cuales es posible incidir, mientras que sobre otras no lo es. Tomar en consideración los datos proporcionados por la investigación sobre el aprendizaje en general, sobre el aprendizaje de lenguas en particular y sobre el aprendizaje de lenguas en contextos de escolarización. Y, muy en particular, los datos referentes al

desarrollo de la interlengua, a los factores personales y a los procedimientos de uso y aprendizaje.

En concreto significa considerar al **aprendiente como un usuario de la lengua** y no como un analista; considerar la lengua y su sistema como un repertorio de recursos que dicho usuario tiene a su disposición en mayor o menor medida (entre los cuales hay que incluir su experiencia de lo que es la comunicación lingüística, experiencia adquirida en su propia lengua); considerar que, por paradójico que resulte, **el aprendizaje de una lengua solo es posible mediante su uso**. Y, consecuentemente, **crear contextos ricos en aprendizaje**, es decir, situaciones de comunicación y de atención a la lengua en las cuales los aprendientes puedan hacer ese uso de la lengua por el que se aboga, al tiempo que puedan percibir, observar, interiorizar y aprender unidades, características, relaciones y rasgos del sistema que están usando.

Principios generales para la creación y aprovechamiento de unas condiciones óptimas para el aprendizaje en el aula:

- Las actividades que se realizan en el aula constituyen una experiencia gratificante en sí misma, en el aquí y ahora de la clase, y no solo por referencia a unos objetivos terminales.
- La experiencia de aprendizaje implica a la globalidad de la persona y no solo sus dimensiones intelectual y racional.
- Se explota el potencial creativo de los alumnos, lo cual requiere la activación y estímulo de sus capacidades heurísticas e intuitivas.
- Se crean situaciones de uso de la lengua que permitan llevar a cabo actividades de una comunicación significativa entre los alumnos, y que integren las diferentes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) y los diferentes niveles de la lengua (pronunciación, vocabulario, morfología, sintaxis, pragmática).
- Tales actividades versan sobre temas cercanos al mundo de experiencias e intereses de los alumnos, y al mismo tiempo contienen referencias a la cultura meta que conducirán a una mayor conciencia intercultural.
- En la realización de las actividades se dirige la atención consciente de los alumnos hacia diversas formas lingüísticas que forman parte de los contenidos de aprendizaje de una lección o actividad.
- Se potencia la autonomía y la autodirección de los alumnos, estimulando la iniciativa y la participación en la toma de decisiones.
- Se toman en consideración los hábitos de aprendizaje de los alumnos, sus expectativas y las creencias con las que llegan al aula.
- Las prácticas didácticas son transparentes para los alumnos: queda claro el objetivo que se persigue en cada actividad, su lugar en la secuencia general de la clase y la conexión con las que le preceden y las que le siguen, así como los mecanismos para la resolución de las tareas.
- Se trata a cada alumno como una persona individual, con intereses y necesidades particulares.

Práctica

- Realizar actividades didácticas como alumnos
- Reflexionar sobre ellas como profesores

3. Actividades didácticas enriquecidas: análisis y adaptaciones

Vamos a centrarnos en el papel que juegan las actividades y secuencias didácticas que llevamos al aula en la construcción de esos contextos ricos en aprendizaje. Es frecuente que los profesores tengamos que seguir un manual de español concreto (posiblemente elegido por otros). Pero es igualmente frecuente que los profesores nos preocupemos por crear nuestras propias actividades y materiales o por incluir actividades de otras fuentes, de otros manuales o bancos de recursos.

Sean cuales sean los materiales didácticos que utilizamos, debemos analizar las actividades que proponen y reflexionar sobre si las condiciones de aprendizaje que se crean con ellos son óptimas. Analizamos para reconocer sus virtudes y detectar sus carencias, y, fundamentalmente, para decidir si vamos a intervenir de alguna manera o no, si la actividad gana si «le damos una vuelta» y hacemos un ajuste o un retoque, o si, por el contrario, para aprovecharla bien y mejorarla conviene directamente «darle la vuelta», es decir, un giro grande.

El análisis de las actividades debe hacerse desde tres perspectivas: los textos, el tratamiento de las habilidades lingüísticas y las tareas.

3.1. Mirando a los textos

Distinciones importantes en el tipo y naturaleza de los textos que encontramos en los materiales didácticos que nos ayudan a decidir qué tratamiento y uso didáctico puede ser más adecuado con ellos.

- **Modalidad: textos orales y textos escritos.** ¿La actividad propone un texto para leer o para escuchar? Ese texto, en el uso comunicativo fuera del aula, ¿sería para leer o sería para escuchar? ¿Tiene propiedades y cualidades de la oralidad o de la escrituradad? ¿Es espontáneo o planificado? Se plantea la cuestión de la modalidad híbrida y la multimodalidad.
- **Autenticidad y representatividad.** ¿Textos creados por autores del material o textos auténticos? Texto «autenticable» (Sans): elaborado *ad hoc*, pero captura fielmente la esencia del texto que quiere representar (características discursivas).
- **Finalidad:** Sans (2020) hace esta distinción:
 - Texto como modelo para la producción: lo que esperamos que los alumnos lleguen a producir
 - Texto como unidad de comunicación: interesa el tema, el contenido, la información del texto y, por tanto, la comprensión y lo que los alumnos hacen a partir de ahí.
 - Texto como objeto lingüístico, como material para el aprendizaje.

Según estas variables, el trabajo didáctico con el texto será diferente. De las características del texto dependerá cuál será el tratamiento y la tarea que propongamos a los alumnos, si lo analizan o no, cuánto analizan y qué analizan... Y en el diseño de la actividad, cómo lo utilizamos, si lo manipulamos o no, o si lo reutilizamos de alguna manera.

Práctica

- Realizar actividades didácticas como alumnos
- Reflexionar sobre ellas como profesores

3.2. Mirando a las habilidades lingüísticas

Entender las habilidades de comprensión, expresión e interacción: en qué consisten y cómo se desarrollan.

➤ El conocimiento del mundo y los esquemas mentales



Para dar cuenta de la organización (y uso) del conocimiento en la mente humana la investigación en el área de la cognición ha creado el concepto de *esquema*. Desde que nacemos, y a través de nuestras experiencias, vamos desarrollando sistemas o nudos de conocimiento estereotípico sobre los conceptos y situaciones que encontramos; de esta manera, nuestro conocimiento queda organizado en *esquemas*. La expresión *marcos de conocimiento* [sinónimo de esquema] designa el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas (Martín Peris, 2008, s. v. [marcos de conocimiento](#)).

➤ El texto y el contexto



En las actividades comunicativas de uso de la lengua manejamos textos, los comprendemos o producimos, pero siempre están en un determinado contexto. El contexto del discurso es nuestro conocimiento activo sobre los aspectos concretos del acto de comunicación como el hablante, el oyente, el lugar, el tiempo, el género y el tema. Una vez reconocidos los elementos del contexto concreto el usuario de la lengua está **condicionado y preparado** para lo que va a ocurrir: **condicionado** porque el contexto le obliga a generar una serie de expectativas derivadas de los esquemas concretos que se hayan activado y a limitar las posibilidades plausibles; **preparado** porque el contexto le permite poner en funcionamiento un mecanismo de anticipación o predicción que contribuye a agilizar el proceso mental para comprender y producir la lengua y reducir el esfuerzo y los recursos necesarios para hacerlo.

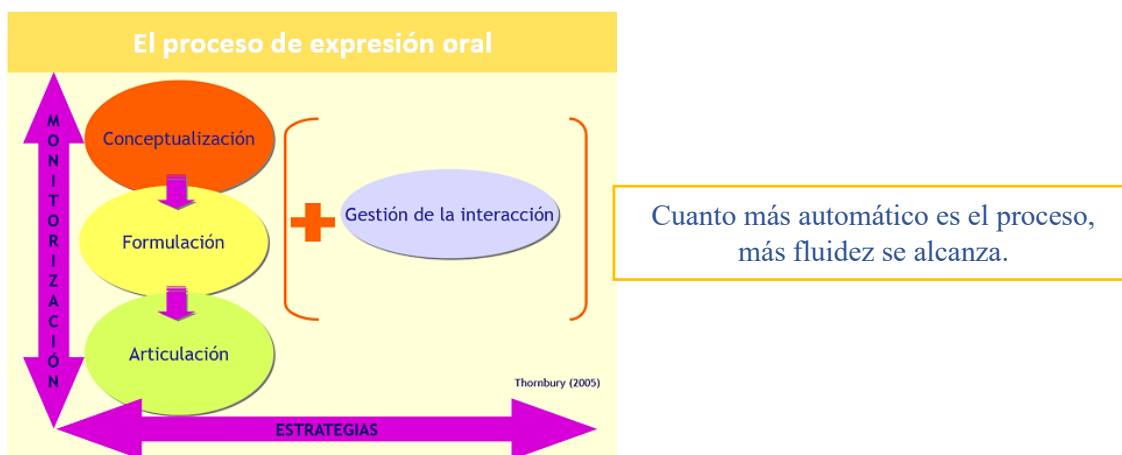
➤ Procesos y estrategias de comprensión y de expresión



Para pensar...

- *El oyente necesita reconocer piezas léxicas de las que extraer elementos semánticos que son interrelacionados por inferencia, guiada ésta por el conocimiento de lo posible y lo probable. Lo que se extrae al escuchar es el significado, no se registra en su forma sintáctica original. [...] El hablante necesita la gramática, el oyente puede evitársela en gran medida recurriendo a estrategias semánticas (Rivers, 1986).*
- *Un texto oral no debería considerarse muy difícil simplemente porque los estudiantes no sean capaces de entender cada palabra y cada pieza de información. Ese no es el modo en que los nativos comprenden en su propia lengua y habría que concienciar a los alumnos de que no deberían esperar que sucediera cuando escuchan inglés (Underwood, 1989: 101).*
- *Incluso sobre el texto de dificultad intrínseca más elevada se pueden proponer tareas de fácil resolución. Lo importante no es, pues, esa dificultad intrínseca, sino la dificultad resultante de relacionar las características del texto con el dominio del español de los alumnos, su familiaridad con el tema y con el tipo de texto, y la tarea concreta que les proponemos (Martín Peris, 1991: 20).*

¿Crees que se podrían aplicar estas ideas a la comprensión lectora y su diferencia con la expresión escrita?



Para pensar...

Sobre el valor de la repetición:

The value of repetition as a means of achieving fluency has also been acknowledged in the recent literature on task-based learning. When learners repeat a task, even a relatively long time after its first performance, gains have been shown in both fluency and linguistic complexity. Corpus linguistics has shown, too, that a large proportion of what we say and write is 'second-hand': we recycle our own utterances repeatedly [...]. The problem with repetition, from a pedagogical point of view, is that there is a tension between the need to repeat, on the one hand, and the boredom factor, on the other. It requires skilful management to balance repetitive language practice with the need for variety and a change of focus. One way is to change some element in the task for each iteration. (Thornbury, «[R is for Repetition](#)», An A to Z in ELT. Blog)

¿Cómo se desarrollan las habilidades de comprensión y producción en el aula?

Trabajo orientado tanto a los **procesos** como a la **acción**. Tres tipos de actividades:

- **Actividades para la toma de conciencia:** orientadas, por un lado, a notar y entender los rasgos de la lengua hablada o escrita relevantes para la cada una de las actividades de uso de la lengua, y, por otro lado, a tomar conciencia de los conocimientos, habilidades y estrategias que permiten a un usuario competente realizar las actividades con eficacia.
- **Actividades para la apropiación:** orientadas a ganar control y automaticidad en el empleo de las habilidades, estrategias y conocimientos por medio de práctica con mucho apoyo.
- **Actividades para la autonomía:** orientadas a experimentar y practicar la comprensión, expresión e interacción en condiciones reales y de manera autónoma.

3.3. Mirando a las tareas

El enfoque centrado en la acción que suscribe el MCER se basa en considerar a los aprendientes como agentes sociales que usan la lengua para realizar tareas en situaciones concretas.

- Tareas significativas que requieren interacción y uso funcional de la lengua.
- Aprender «haciendo»: a través de la comunicación auténtica y motivada.
- Situaciones realistas: transferencia a las situaciones de la vida real.
- Desarrollo de conocimientos declarativos y procedimentales.
- Tareas en colaboración con otros alumnos.
- Implicar al alumno de forma personal

Para pensar...

Sobre las situaciones de las tareas...

La clase: Grupo social, situación real.

Con frecuencia, oímos que la clase no es una situación real y que por tanto no es posible encontrar en ella la «comunicación auténtica», el «lenguaje auténtico», el «parlare davvero», sino apenas, en el mejor de los casos, simulaciones de lo que pasa en la vida real. Ciertamente, la clase no es un aeropuerto, ni un mercado, ni una oficina de trabajo, ni..., pero la clase sí es real, es donde se reúnen cada día un grupo de personas con experiencias diversas, con personalidades únicas, con nombres personales, con aficiones variadas, con intereses más o menos comunes, con muchas cosas que contar, muchas cosas que descubrir, muchas cosas que soñar, muchas cosas que aprender y muchas cosas que compartir. La clase es un grupo social sumamente rico, donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas y contiene, por tanto, todo lo que necesita para vivir, para interactuar, para comunicar y para comunicarse en la lengua que se aprende, sin necesidad de estar siempre simulando y, sobre todo, de estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases, esas sí, absolutamente irreales. (Fernández, 1999)

Para pensar...

Sobre la personalización...

In foreign language teaching, we customarily begin with the lives of others, with whom students may not easily identify, and then expect students to transfer the material to their own lives. However, transfer to the textbook is easier when the content starts with the student himself and then leads into the materials to be learned... Let the students first discover what they can generate on the subject from their own personal thoughts and feelings. By drawing on their own experiences and reactions, the transfer to the textbook will be more relevant and more apparent. (Moscowitz, 1978, cit. en Thornbury, «[P is for Personalization](#)», *An A to Z in ELT. Blog*)

Sobre los enfoques humanísticos...

Los enfoques humanísticos tienen unas características comunes:

1. Poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística.
2. Consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, acentuando la importancia del mundo interior del aprendiente y colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano.
3. Se preocupan por tratar al aprendiente como persona, con una implicación global en el aprendizaje, en vez de centrarse solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas.
4. Dan importancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.
5. Parten de la premisa de que el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el aprendiente como algo que tiene relevancia personal y cuando implica su participación activa, esto es, cuando es un aprendizaje basado en la experiencia.
6. Consideran que el aprendizaje que el aprendiente inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.
7. Creen que la independencia, la creatividad y la confianza suelen florecer en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación.

Práctica

- Realizar actividades didácticas como alumnos
- Reflexionar sobre ellas como profesores

TAREA en grupos

SEGUNDA PARTE: UTILIZAR LAS CANCIONES COMO RECURSO DIDÁCTICO

¿Qué pueden ofrecer la música y las canciones como recurso didáctico para favorecer y facilitar el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa en español? Podemos defender su uso en el aula si gracias a este material podemos proporcionar a los alumnos situaciones de comunicación auténtica y crear contextos de uso significativos para ellos. Pensemos en el tipo de cosas que hacemos en la vida real con canciones: escuchamos canciones, nos las aprendemos, las leemos, las traducimos, hacemos versiones de ellas, las tarareamos y las cantamos (acompañando o no la grabación, a solas, en grupo o en público; también hablamos de música, de las letras, de los cantantes y de su historia y de sus novedades...; y además usamos canciones para crear o cambiar nuestro entorno, para crear un ambiente concreto para una ocasión o actividad. Parece que lo que normalmente simplificamos con el término «escuchar música» encierra en realidad mucha más actividad: escuchar, reaccionar, (re)producir y crear. Todas ellas actividades que requieren en gran medida el uso de nuestras habilidades lingüísticas y comunicativas.

¿No podríamos trasladar al aula el mismo tipo de actividades de la vida real y crear con ello una situación realista y auténtica de uso de la lengua que estimule el desarrollo de las competencias comunicativas?

1. La naturaleza y el valor de las canciones

Destacamos varios aspectos:

- Son una forma de expresión universal
- Forman parte de nuestra vida
- Producen emociones
- Activan mecanismos de aprendizaje

2. Utilidad de las canciones en la clase de ELE

Planteamos tres dimensiones para la utilidad de las canciones:

- Como muestras reales de lengua y cultura, permiten la observación, toma de conciencia, apropiación y práctica de contenidos.
- Como generadoras de comunicación auténtica, permiten el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión.
- Como potenciadoras del aprendizaje, constituyen un apoyo para la memorización y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

3. Niveles de explotación de las canciones

- Como pieza musical
- Como producto cultural: género, estilo, intérprete, historia, popularidad ...
- Como documento audiovisual
- Como texto: oral y escrito:
 - Tema: ámbitos personal o sociocultural
 - Mensaje: intenciones comunicativas, actos de habla, funciones
 - Forma: diferentes tipologías textuales, registros, exponentes funcionales, elementos léxicos y gramaticales, rasgos fonológicos y prosódicos, recursos estilísticos, variedades del español, etc.

4. Pautas generales para la explotación didáctica

- Analizar la canción y valorar su adecuación para utilizarla en clase:
 - en cuanto a la letra, al texto
 - en cuanto a la claridad sonora y vocal (dicción, la voz en relación con la instrumentación, etc.)

- en cuanto a los vídeos de la canción (vídeos oficiales o hechos por otros, con letra o sin letra, etc.)

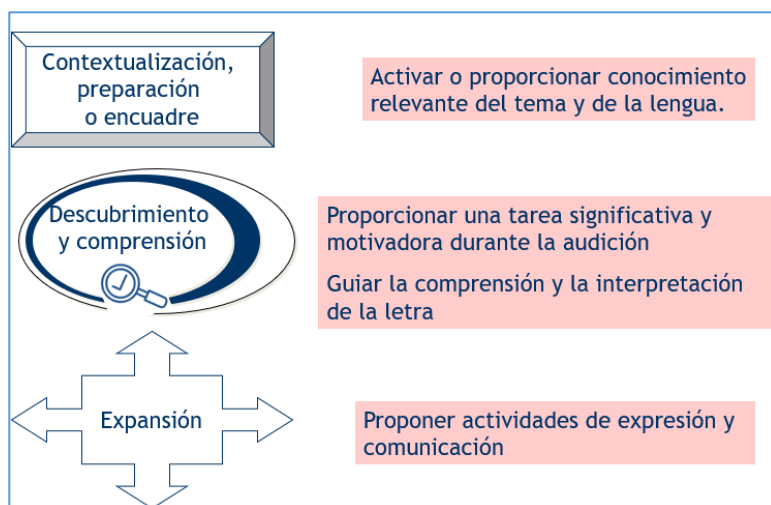
Facilidad de explotación didáctica de las canciones

Osman y Wellman proponen las siguientes preguntas para calibrar la facilidad de uso de las canciones como materiales didácticos para la enseñanza de lenguas

- ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
- ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
- ¿Tienen un patrón rítmico marcado?
- ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
- ¿Es útil el vocabulario?
- ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
- ¿Ha tenido proyección internacional o se ha mantenido de actualidad?

- Encajar, integrar la canción en la unidad didáctica del curso que se está desarrollando:
 - por el tema de la canción
 - por el mensaje, el contenido de la canción: quién habla, a quién, qué expresa, qué hace (cuenta, recuerda, pide, pregunta, etc.)
- Planificar una actividad o secuencia de trabajo que incluya:
 - Comprensión del mensaje
 - Interacción con la canción
 - Reacción o respuesta auténtica, significativa y comunicativa: (sentirla, comentarla, interpretarla, cantarla, etc.)
- Despertar el interés por la canción y justificar la elección.
 - Es famosa (famosa actual o famosa clásica) y/o es famoso el intérprete.
 - Está relacionada con una manifestación o evento cultural
 - Es representativa de una época o de una generación o del repertorio colectivo de una comunidad.
 - Es parte de la lista de favoritos del profesor, de la banda sonora de nuestra propia vida.

5. Momentos de la secuencia didáctica



Práctica: Vamos a ponernos en la posición de los alumnos y realizar las muestras de actividades basadas en canciones para estos **contextos**:

Nivel A1: relacionadas con contenidos como hablar de la rutina diaria y del fin de semana, hablar de gustos y preferencias en general y en relación con los viajes y vacaciones o la expresión de deseos.

Nivel A2: relacionadas con contenidos como hablar de ciudades o contar un viaje.

Nivel B1: relacionadas con contenidos como hablar de la salud y el cuidado, instrucciones y consejos, hablar del carácter y la forma de ser, hablar de situaciones hipotéticas en relación con temas personales, hablar de experiencias.

Nivel B2: hablar del arte, describir, comentar, valorar o interpretar obras.

6. Resumen de sugerencias para cada fase:

A. Contextualización, preparación o encuadre

- A partir del título de la canción
- A partir de unas preguntas o ideas para la discusión
- A partir de otras fuentes: textos, fotos, vídeo
- A partir de partes de la letra de la canción
- A partir de información relativa a la canción

B. Descubrimiento y comprensión

OBJETIVO 1: Proporcionar una tarea significativa durante la audición

- ✓ Ordenar (palabras, versos, estrofas o ideas)
- ✓ Completar partes de la letra (con piezas dadas o no)
- ✓ Verificar partes de la letra (entre opciones)
- ✓ Detectar diferencias
- ✓ Asociar con imágenes, palabras, ideas
- ✓ Valoración global (con apoyo)

OBJETIVO 2: Guiar la comprensión e interpretación

SUGERENCIAS de Maley (1987) :

1. ¿Cuál es la palabra que más te ha chocado?
2. Hay un verso donde se encuentra “el problema”, ¿puedes identificarlo? ¿podéis resolver el problema en grupos?
3. ¿Cuáles crees que son las palabras felices? ¿Y las tristes? (frías/cálidas, fuertes/ débiles...)
4. El poema / canción cuenta una historia. Anota el orden de los acontecimientos
5. ¿Cuál de estos títulos te parece más adecuado? ¿por qué?
6. ¿Quién habla en el poema? ¿A quién? ¿Sobre qué?
7. ¿Qué partes del poema /la canción se mueven más rápido y más lento?
8. Intenta hacer un dibujo simple que represente el texto.

C. Expansión

- Alteraciones de la letra, «jugar con la letra»
- Cambio de formato del mensaje
- Extensiones de la historia o situación
- Conversaciones y debates
- Juegos de roles
- Cantar, karaoke...

TAREA en grupos

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible [aquí](#).
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. Disponible [aquí](#).
- Cranner, D. y Laroy, C. (1992). *Musical openings*. Londres: Longman.
- Fernández, S. (1999). «Dinámicas de comunicación en el aula», en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 97-108). Madrid: Fundación Actilibre. Disponible [aquí](#).
- Gil-Toresano, M. (2001). «El uso de las canciones y de la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE». *Carabela*, 49, Madrid: SGEL.
- Gil-Toresano, M. (2004). «La comprensión auditiva», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2 y LE*. Madrid: SGEL.
- Griffie, D. T. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall International.
- Maley, A. (1987). «Poetry and song as effective language-learning activities», en W. Rivers (ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: CUP.
- Martín Peris, E. (2000). «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta». *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30. Disponible [aquí](#).
- Martín Peris, E. (1991). «Didáctica de la comprensión auditiva». *Cable*, 8, pp. 16-26. *MarcoELE*. Disponible [aquí](#).
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Términos citados: [marcos de conocimiento](#) y [enfoques humanísticos](#).
- Murphey, T. (1992). *Music and song*, Oxford: OUP.
- Richards, J. C y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: CUP. [*Reflective teaching in second language classrooms* (1994), Cambridge: CUP.]
- Rivers, W. (1986). «Comprehension and production in interactive language teaching», *The Modern Language Journal*.
- Rost, M. (1991). *Listening in action*, Prentice Hall International.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language learning*, Londres: Longman.
- Sans, N. (2020). «Textos, textos, textos...: cuáles, para qué y cómo», ponencia en Seminario Permanente 2020 Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Disponible [aquí](#).
- Santos Asensi, J. (1996). «De la música contemporánea a la didáctica de ELE», en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 413-422). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*, Pearson Education/Longman.
- Thornbury, S. (s. f.) *An A to Z in ELT*. (Blog) «[P is for Personalization](#)» y «[R is for Repetition](#)».
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. New York: Longman.