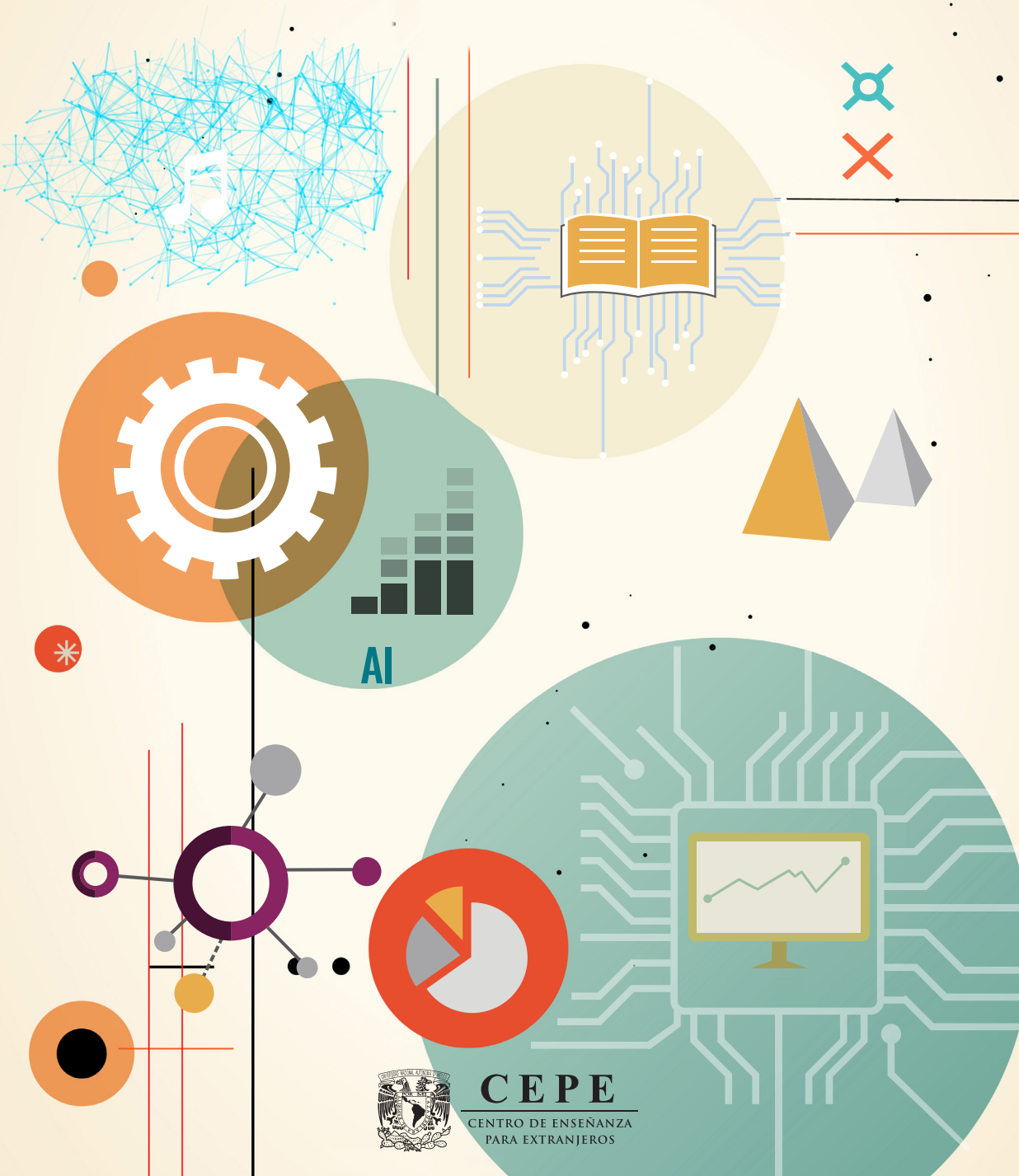


Vol. 26, No. 36, junio de 2026
DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2026.26.36
ISSNe en trámite

DECIREs



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 26, núm. 36, junio de 2026

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2026.26.36

DECIREs



Universidad Nacional
Autónoma de México



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria General

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz

Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. William Lee Alardín

Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Lic. Ana Elsa Pérez Martínez

Directora

Lic. Jorge Jiménez Rentería

Secretario General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez

Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas

Diseño y diagramación: Brenda J. Vázquez y Francisco Ibarra

Apoyo editorial: Astrid Pantoja

Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx

Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx

Diego A. Rodríguez Cortés: diegorodriguez@filos.unam.mx

Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, vol. 26, núm. 36, enero a junio de 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Avenida Universidad número 3000, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, C. P. 04510, a través del Centro de Enseñanza para Extranjeros, Avenida Universidad número 3002, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, C. P. 04510, tel. (55) 5622 2213 y (55) 5622 2482 ext. 105, correo electrónico: publicaciones@cepe.unam.mx, URL: <https://decires.cepe.unam.mx>, correo electrónico: decires@cepe.unam.mx. Editora responsable: Emma Jiménez Llamas. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número: 04-2024-081911371900-102, eISSN: en trámite (versión electrónica), otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Emma Jiménez Llamas. Responsable de la publicación: Emma Jiménez Llamas, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Avenida Universidad número 3002, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, C. P. 04510. Fecha de última actualización: 26 de junio de 2026.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación, ni del equipo editorial, ni de los árbitros, ni de la UNAM.

Se autoriza la reproducción parcial de los contenidos de la publicación, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales. Para otro tipo de uso, comunicarse con Emma Jiménez Llamas: decires@cepe.unam.mx



CONTENIDO

ARTÍCULOS

- Inteligencia artificial generativa en el aula de ELE: un estudio exploratorio de una experiencia docente 7
María Vicenta González Argüello y Joan-Tomàs Pujolà
- Rediseño curricular para situar el español como lengua académica a través del *translanguaging* 29
Joao Goebel
- Imaginarios lingüísticos y variedades diatópicas en tres manuales de ELE desde una perspectiva glotopolítica 49
Francisco de la Torre Rodríguez
- Del aula a la comunidad: *Historias compartidas* como puente cultural 71
Julia Oliver Rajan

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

- Narrativas transmedia: una reflexión teórica a partir del concepto de hipermediaciones aplicado a la educación para el desarrollo de competencias comunicativas 87
Estefanía Barrientos Trejo

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

- Del texto al multiformato: herramientas emergentes de IA para la enseñanza de ELE 99
Roberto Muñoz y Ximena Díaz

RESEÑA

Granda, B., Koleff, C., Simón, C. y Portilla, G. (2024).
Español para la vida cotidiana 6: La era digital. Centro de Enseñanza
para Extranjeros, UNAM. 121
Rino Karlo Torres Ruata

Del espacio al tiempo: convivencia urbana
desde la arquitectura, la literatura y la historia.
Reseña del conversatorio “La convivencia”,
ciclo *La ciudad como escenario* 125
Valeria Zepeda Trejo

Inteligencia artificial generativa en el aula de ELE: un estudio exploratorio de una experiencia docente

Generative Artificial Intelligence in the Spanish as a Foreign Language Classroom: An Exploratory Study of a Teaching Experience

María Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu
ORCID: [0000-0002-5262-9500](https://orcid.org/0000-0002-5262-9500)

Joan-Tomàs Pujolà
Universidad de Edimburgo
Universidad de Barcelona
jtpujola@ub.edu
ORCID: [0000-0002-8664-432X](https://orcid.org/0000-0002-8664-432X)

Resumen: El uso cada vez más extendido de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) para los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras necesita evidencias que avalen su uso didáctico. Se presenta la implementación de dos propuestas didácticas y sus respectivos análisis con el fin de obtener datos que muestren una posible influencia de la IAG en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), centrándose en sus beneficios, retos y aplicaciones prácticas a partir de las percepciones de una docente que las pilotó con sus estudiantes. Se parte de la premisa de que la IAG puede ser una herramienta que mejore la planificación didáctica, la personalización del aprendizaje y la evaluación en el aula, y que aporte ideas creativas que van más allá de las presentes en los libros de texto (Villafuerte-Santos et al., 2025). En la primera parte del estudio se destaca cómo quienes se dedican a la docencia pueden utilizar la IAG para generar actividades interactivas, corregir textos y ofrecer retroalimentación adaptada al nivel de cada estudiante. Asimismo, en el análisis del pilotaje se abordan los retos éticos y pedagógicos asociados a la implementación de estas tecnologías, como la

posible reticencia a su uso por parte del alumnado y la necesidad de formación docente en la aplicación de herramientas basadas en IAG para el desarrollo de estrategias que promuevan su empleo de manera efectiva por parte de la comunidad estudiantil. En cuanto a las aplicaciones específicas, se mencionan plataformas de IAG que permiten la creación de ejercicios personalizados y el apoyo en la revisión de las tareas realizadas por el alumnado. Se subraya la importancia de combinar estas herramientas con estrategias didácticas guiadas por el personal docente para garantizar un aprendizaje significativo. Finalmente, se concluye que la IAG puede llegar a ser un asistente del profesorado si este desarrolla estrategias para su uso en el aula que le ofrezcan posibilidades creativas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; diseño de actividades; formación docente; enseñanza de ELE.

Abstract: The increasingly widespread use of generative artificial intelligence (GenAI) tools for foreign language teaching and learning processes needs evidence to support its didactic use. Therefore, the implementation of two didactic proposals and their respective analyses are presented to obtain data showing a possible influence of GenAI in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), focusing on its benefits, challenges and practical applications, based on the perceptions of a teacher who piloted them with her students. In this teaching experience, we start from the premise that GenAI can be a good tool to improve didactic planning, personalization of learning and assessment in the classroom, providing creative ideas that go beyond those present in textbooks (Villafuerte-Santos et al., 2025). The first part of the study highlights how teachers can use GenAI to generate interactive activities, correct texts and provide feedback adapted to the level of each student. Likewise, in the analysis of the piloting, the ethical and pedagogical challenges associated with the implementation of these technologies are addressed, such as the possible reluctance of students to use them and the need for teacher training in the use of GenAI-based tools, for the development of strategies that promote their effective use by students. Regarding specific applications, the article mentions GenAI platforms that allow the creation of personalized exercises and support in the revision of the tasks created by the students. The importance of combining these tools with teacher-guided teaching strategies to ensure meaningful learning is emphasized. Finally, it is concluded that the IAG can become a teacher's assistant if the teacher develops strategies for its use in the classroom, offering creative possibilities to optimize the teaching and learning processes.

Keywords: generative artificial intelligence; task design; teacher training; Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en noviembre de 2022 se pusiera a disposición del público ChatGPT, herramienta de inteligencia artificial generativa (IAG), mucho se ha escrito sobre las ventajas o inconvenientes que puede representar su uso en educación (García-Peñalvo, 2023; Hong, 2023), así como sobre su potencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Godwin-Jones, 2024; Kohnke et al., 2023; Mena et al., 2023) y también para el aprendizaje de ELE (González et al., 2024; Román, 2023, 2024), pero todavía son pocas las investigaciones que se apoyan en datos empíricos. Como afirman Muñoz-Basols y Fuertes (2024, p. 350), “la IA ofrece oportunidades que respaldan el proceso de enseñanza-aprendizaje, al constituir una forma nueva e ilimitada de interactuar con dos aspectos fundamentales en la adquisición: la exposición a la lengua y las oportunidades de práctica personalizada”, pero también, como dicen los mismos autores, necesitamos más estudios empíricos para saber cómo se desarrollará la interacción entre docentes, estudiantes y herramientas de IAG. Law (2024) añade a esta idea que también es necesario que se integre la IAG en los planes de estudio y que quienes se dedican a la docencia la incorporen en sus prácticas de aula para aprovechar todo su potencial y desarrollar un espíritu crítico ante su uso.

Con lo que sí contamos ya es con estudios que asocian el uso de la IAG con el aumento en la motivación del alumnado al proporcionar retroalimentación inmediata y responder a sus necesidades (Weng y Fu, 2025). Es por todo ello que la presente propuesta tiene como objetivo presentar un estudio exploratorio del diseño y los resultados de la implementación de dos tareas de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Buscamos que esto permita evidenciar el potencial de la IAG y aportar resultados de la implementación de dichas tareas en el aula a partir de una entrevista en profundidad con la docente que las llevó a cabo en sus clases.

La IAG es un subcampo de la IA que puede crear contenido nuevo y original, como imágenes, música, texto, videos o audio a partir de analizar grandes cantidades de datos existentes y de aprender patrones subyacentes. La IAG se basa en varios modelos de aprendizaje automático, incluyendo las redes neuronales, los modelos de lenguaje grande (en inglés, LLM: *Large Language Models*) y las redes antagónicas generativas (en inglés, GAN: *Generative Adversarial Network*) (UNESCO, 2024). Estos modelos pueden ser entrenados con grandes cantidades de datos

para generar nuevos contenidos similares a los ejemplos en los que se entrenó, pero nunca copias exactas. Esta nueva manera de generar contenido abre diversas posibilidades innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas fácilmente alineadas con el enfoque didáctico por tareas (Martín Peris, 2008).

El objetivo que se persigue con este trabajo es diseñar dos secuencias didácticas para la enseñanza de ELE, con la asistencia de herramientas de IAG, y pilotarlas para extraer datos, desde la perspectiva de la docente participante, que evidencien el potencial de estas herramientas para:

- aumentar la colaboración del alumnado en grupos plurilingües con diferentes experiencias previas de aprendizaje y robustecer sus habilidades en el uso de la IAG;
- propiciar la reflexión metalingüística a través de la realización de actividades con asistencia de IAG;
- personalizar las actividades propuestas para atender las diferentes necesidades del alumnado;
- constituirse en un asistente fiable que apoye la actividad docente en el aula.

2. LA IAG Y EL ENFOQUE POR TAREAS

En el aula de ELE la IAG puede ayudar al personal docente a rentabilizar el tiempo de preparación de clases y así poder centrarse en cuestiones como la aplicación de un enfoque didáctico que ponga el foco en su alumnado —como es el caso del enfoque por tareas—, la personalización del aprendizaje, el fomento de la creatividad y el impulso de la metarreflexión (González y Pujolà, 2023). En relación con el primer aspecto mencionado, podemos afirmar que la incorporación de la IAG en el proceso de planificación de clases puede ser un buen asistente docente para el diseño de unidades didácticas que integren actividades centradas en el uso de la lengua con un propósito comunicativo claro. Siguiendo a Ellis (2003), lo que se pretende mediante el enfoque por tareas es que permita:

- fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula a través de la realización de los procesos necesarios para llegar a una tarea final;
- integrar diferentes destrezas;

- enfocarse en el significado;
- activar procesos cognitivos;
- contar con un producto final comunicativo mediante las tareas intermedias necesarias para que la comunidad estudiantil desarrolle las capacidades requeridas para ejecutarlas (Martín Peris, 2008).

Asimismo, contemplando el segundo aspecto, son muchas las fuentes que mencionan las posibilidades que ofrece la IAG para personalizar el aprendizaje al permitir adaptar las actividades a las necesidades, intereses y niveles del alumnado (Badia, 2024; Navarro-Carrascosa, 2024; Román, 2024). Estas herramientas pueden adaptar o enriquecer un texto para estudiantes de diferentes niveles, ofrecer explicaciones claras y un uso de la lengua contextualizado. Por otro lado, el fomento de la creatividad es posible gracias a la interacción que se puede llegar a establecer entre el alumnado y la IAG, pero para ello el personal docente deberá tener en cuenta la competencia digital de las personas que integran el grupo, así como asegurarse de que estas tengan el nivel de competencia comunicativa suficiente para que puedan elaborar *prompts* (peticiones, instrucciones o preguntas) efectivos en la lengua meta. Además, otro aspecto destacable que se puede propiciar gracias al uso de herramientas de IAG en el aula es la reflexión metalingüística y metacognitiva por parte de la comunidad estudiantil (Cuesta et al., 2024).

3. PEDIR Y DIALOGAR CON LA IAG: *PROMPT CRAFTING*

Obtener buenas respuestas de ChatGTP o cualquier otra herramienta de IAG depende de la calidad de los *prompts* que los usuarios les proporcionen. Por ello, es importante que el personal docente contemple trabajar este tipo de enunciados como objetivo de enseñanza en el aula. Mena et al. (2023, p. 9) indican que el proceso puede ser sencillo para las peticiones iniciales, a través de una estructura del *prompt* de al menos cinco pasos (véase Tabla 1), en los que se han de tener en cuenta los objetivos de la petición, el formato del texto que se solicite, el contexto, el destinatario y, si fuera necesario, algún ejemplo o contenido extra que pueda ser proporcionado.

Tabla 1. Ejemplo de un *prompt* inicial para solicitar un texto a un chatbot

Pasos en la elaboración de <i>prompts</i>	Ejemplos
1. Acción y tipo de texto	Escribe un texto argumentativo
2. Formato/extensión	de 500 palabras
3. Contexto/tema	sobre el uso de la IAG para la clase de lengua,
4. Destinatario/objetivo	defendiendo su uso;
5. Extras: tono/rol/ejemplos	incluye algún ejemplo claro de sus ventajas.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, González et al. (2024) aportan datos de las características que puede presentar la interacción con la IAG a través de las peticiones que pueden acompañar al *prompt* (o petición inicial) para afinar y profundizar el *output* (o respuesta generada) hasta conseguir el objetivo planteado. Así, algunas de las funciones comunicativas que la comunidad docente tendrá que asegurarse de que su alumnado ya conozca (o, en caso contrario, deberá trabajarlas en el aula) son, entre otras: ampliar, acotar, simplificar, resumir, rechazar, reformular, aclarar, estructurar, ejemplificar y corregir la petición a partir del grado de satisfacción del producto (texto escrito) generado por las herramientas de IAG.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio de tipo exploratorio que sigue una perspectiva de investigación cualitativa descriptiva (Cyr y Wallace, 2024). Se seleccionó como herramienta de recogida de datos la entrevista en profundidad hecha a la profesora que se prestó a pilotar en sus clases las secuencias didácticas diseñadas por los autores del presente artículo.

El perfil para la selección de la docente tuvo en cuenta su amplia formación académica (licenciada en Filología Hispánica, máster en Docencia y numerosos

cursos de formación continua, que incluyen formación en el uso de la IAG), sus más de 30 años de experiencia impartiendo clases de ELE en diferentes contextos y también su actividad docente en cursos de formación de profesorado. Contribuyeron, asimismo, sus inquietudes por seguir formándose y probar nuevas herramientas en sus clases.

La entrevista que se realizó a la docente se estructuró en diferentes bloques para atender todos los aspectos que son objeto de análisis en este estudio: la acogida por parte del alumnado de las secuencias didácticas implementadas en el aula; sus niveles de escolarización, origen y lenguas; el grado de dificultad al momento de pilotar la secuencia y los retos no previstos a los que tuvo que enfrentarse la docente durante la implementación; y, por último, el grado de satisfacción con la implementación.

Se diseñaron cuatro propuestas didácticas que incluían el plan de clase, los objetivos, los procedimientos y las dinámicas de trabajo, además de elaborar las respectivas presentaciones para su uso en el aula. Todo ello con el propósito de que la docente pudiera seleccionar aquellas que mejor se adaptaran a sus estudiantes y a los niveles de enseñanza que estaba impartiendo en esos momentos. Fueron elegidas dos de las propuestas para llevar a cabo el pilotaje de estas tareas (T1 y T2, descritas en el punto 6 más adelante) a lo largo de diciembre de 2024. A partir de ahí, fue la docente quien estableció en qué grupos implementaría las propuestas seleccionadas.

Las dos tareas elegidas por la docente para el pilotaje se adecuan al nivel de competencia comunicativa de los grupos en los que está impartiendo clases, teniendo en cuenta el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001): nivel A1 para la T1 y nivel B1 para la T2; asimismo, son coherentes con los materiales didácticos con los que ella trabaja (*Aula 1* [Corpas et al., 2007] y *Gente 3* [Martín Peris et al., 2001], respectivamente) y con el enfoque por tareas. Además, las secuencias fueron seleccionadas porque invitaban a la reflexión metalingüística por parte del alumnado al propiciar la revisión conjunta entre este y la IAG. Ambos grupos se caracterizan por ser plurilingües, de origen muy diverso y con una formación también muy variada (véase Tabla 2). Eso implica que en el grupo A1 no hay una lengua franca de comunicación; en cambio, el grupo B1, por su nivel, ya puede comunicarse en español, pues todas las personas que lo integran poseen un nivel de competencia en español lo suficientemente alto como para expresar dudas en esta lengua. Las dos propuestas se diseñaron con objetivos de enseñanza coherentes con el nivel de la comunidad estudiantil y con el momento del programa del curso en que se encontraba cada grupo.

La entrevista con la docente para la recogida de sus impresiones tras la implementación de ambas tareas se llevó a cabo a través de la plataforma de video-

conferencias Zoom.¹ La entrevista fue grabada y después se procedió a su transcripción para poder realizar el análisis. La grabación duró poco más de una hora (01:07:02) y la transcripción contiene 14 225 palabras. En este trabajo se ha utilizado una transcripción limpia (editada) para facilitar su lectura. Las personas a cargo de la investigación llevaron a cabo una primera aproximación a los datos por separado para extraer la información relacionada con los objetivos de este trabajo y, posteriormente, contrastaron sus resultados para asegurarse de que contaban con respuestas suficientes que les permitieran valorar el pilotaje de las propuestas didácticas.

Tabla 2. Propuestas implementadas en el aula

Propuesta de tareas	Objetivo de enseñanza	Nivel	Características del grupo	
La canción de la clase (T1)	Expresar gustos	A1	10 estudiantes sin lengua franca de comunicación y con experiencias diversas de aprendizaje	L1: alemán (1), finés (1), holandés (1), inglés (1), tailandés (1), árabe (5, 2 sin alfabetización)
Festival de cortos (T2)	Escribir una reseña	B1	16 estudiantes de origen diverso que ya se comunican en español	L1: inglés (1), italiano (1), japonés (1), árabe (2), portugués variante brasileña (2), ucraniano (1), polaco (1), chino (5), farsi (1), rumano (1)

Fuente: elaboración propia.

¹ La docente dio su consentimiento para el uso de la transcripción con fines investigativos y los investigadores se comprometieron a mantener en el anonimato los datos para salvaguardar su privacidad, teniendo en cuenta el código del Comité de Ética de la Universidad de Barcelona (2018).

5. PROCESO CREATIVO: GENERAR UN PRODUCTO CON LA IAG PARA EL AULA DE ESPAÑOL

El proceso creativo de las secuencias didácticas se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los diferentes niveles de enseñanza del MCER, los contenidos que se contemplan para cada uno de los niveles según el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994), el enfoque por tareas (Ellis, 2003), el potencial de diferentes herramientas de IAG de acceso gratuito y el objetivo de uso de las herramientas en el proceso de aprendizaje delineado por Pujolà (2024). Este autor propone diferencias en el uso de la IAG según el momento en el que esta se utilice en el proceso de construcción del producto final. Dependiendo del objetivo didáctico que se quiera conseguir, plantea cuatro posibilidades:

- Antes o al inicio del proceso creativo. Durante la planificación, las herramientas de IAG pueden servir de inspiración, aunque luego, durante la implementación, su uso no sea necesario.
- Durante el proceso creativo. Al producir las tareas posibilitadoras que impliquen el uso de herramientas de IAG por parte del alumnado.
- Al final de la tarea. Usar las herramientas de IAG para la revisión, por parte del alumnado, de sus propias tareas, con lo que se fomenta la autonomía y la autoevaluación de cada estudiante.
- Después de la tarea, como un trabajo de extensión. Para transformar el producto resultado de la tarea final, por ejemplo, pasar un texto escrito a un texto oral o multimodal.

Además, se ha tenido en cuenta que la IAG propicia la comunicación entre quienes integran el alumnado y este tipo de herramientas, lo que cumple con el objetivo de que la comunidad estudiantil revise y mejore el proceso de creación de textos escritos o multimodales.

Veamos a continuación las dos secuencias didácticas de las tareas T1 y T2, tal como se implementaron en el aula, para mostrar la materialización del proceso creativo de ambas.

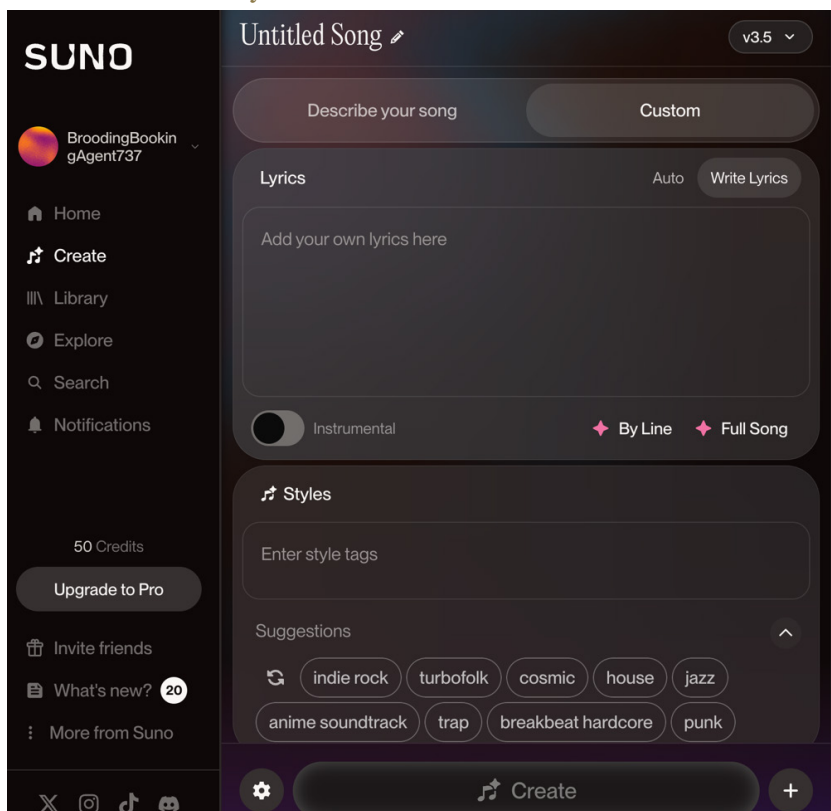
5.1. Tarea 1: La canción de la clase (A1)

Esta tarea surge como complemento a la “Unidad 5” del libro *Aula 1*, para el nivel A1, según el MCER (Consejo de Europa, 2001). El objetivo de la unidad es que la comunidad estudiantil sea capaz de expresar gustos y preferencias. La tarea que se propone tiene como objetivo que cada estudiante, a partir de la interacción oral con una persona en la clase, sea capaz de escribir sobre los gustos que tienen en común para, a continuación, incorporarlos en el texto de una canción. Una vez creado el texto, quienes conforman el alumnado piden a un chatbot que revise lo escrito y deciden qué gustos aceptan para incorporarlos a la letra de su canción usando la herramienta Suno (2024). Esta herramienta de IAG genera canciones, incluyendo música y voz, a partir de las sugerencias de textos que se le proporcionan. La versión gratuita de esta herramienta permite subir el texto escrito por la persona usuaria y seleccionar el tipo de música que esta quiere que se aplique a su texto del listado que se ofrece.

Las cinco fases en las que se desarrolla la secuencia didáctica para realizar la tarea en el aula son las siguientes:

1. **Interacción:** cada estudiante interactúa con otra persona del grupo para identificar cuáles son los gustos en los que coinciden y cuáles no, y toman nota de ello. En esta fase el estudiantado trabaja a partir del *input* y las actividades ya realizadas con el libro en las clases previas.
2. **Escritura colaborativa de la letra de la canción:** revisan las notas que tomaron y escriben su propia versión de la letra sobre los gustos que comparten.
3. **Revisión de la letra y reflexión metalingüística:** le piden a un chatbot, como ChatGPT, que revise la letra de la canción (por si hubiera algún error). Revisan la información proporcionada por el chatbot para asegurarse de que han entendido las mejoras que les propone y las incorporan.
4. **Creación de la canción:** entran en la herramienta Suno, introducen la letra de la canción en el espacio correspondiente (véase Figura 1), seleccionan el tipo de música que más les guste y generan la canción.
5. **Festival de canciones:** escuchan las canciones, a modo de festival de la clase, y votan diferentes opciones: la canción más divertida, la más original o la más bailable.

Figura 1. Captura de pantalla de Suno para introducir la letra de la canción y seleccionar el estilo de música



Suno. (2024).

5.2. Tarea 2: el festival de cortos (B1)

Esta segunda secuencia didáctica surge tras la necesidad de buscar una tarea de ampliación para la unidad “Gente de Cine” del libro *Gente 3*, del nivel B1. El objetivo de la unidad es que el alumnado sea capaz de hablar de sus películas favoritas. Para completar dicha unidad se propone una tarea en la que cada estudiante escribe una reseña cinematográfica de forma colaborativa con un compañero a partir de un corto seleccionado por ellos mismos. En esta propuesta pueden usar

ChatGPT, a modo de asistente, tanto para la selección del corto, a partir de las instrucciones que proporcionen, como para la escritura y revisión de la reseña.

Para la realización de esta tarea pueden disponer de una herramienta de IAG, como ChatGPT, desde el primer momento y en las diferentes fases en las que se desarrolla la actividad, tal como se detalla a continuación:

1. **Selección del corto:** cada estudiante pide al chatbot elegido que le proporcione, a través de un *prompt*, una selección de cortos de habla hispana. La docente guía el proceso de elaboración del *prompt* e informa a los alumnos sobre la importancia de que acoten o especifiquen la duración del corto, la época, el tema, el país, etcétera.
2. **Interacción:** en parejas interactúan para revisar las listas que ha generado la herramienta y seleccionar un corto.
3. **Escritura del resumen:** visionado del corto seleccionado y redacción en parejas del resumen de este para asegurarse de que cuentan con información suficiente para pasar a la siguiente fase.
4. **Escritura de la reseña guiada por un chatbot:** las parejas piden al chatbot que asuma el rol de experto en reseñas cinematográficas y que les formule preguntas para poder escribir su propia reseña sobre el corto seleccionado (véase Figura 2).

Figura 2. Ejemplo de *prompt* para iniciar un diálogo que guíe el proceso de escritura

Asume el rol de experto de reseñas cinematográficas y hazme las preguntas necesarias para que yo pueda escribir mi propia reseña sobre un corto cinematográfico hispano. Recuerda que soy un estudiante de español y mi nivel es B1. Espera que conteste a la pregunta para mostrarme la siguiente

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta adaptación de un *prompt* inverso (Lamri, 2024) que incita al diálogo con la herramienta, los alumnos inician una interacción que les ayudará a recoger la información necesaria para la escritura de su reseña partiendo de las preguntas que el chatbot les formule, como se muestra a continuación.

Figura 3. Fragmento de interacción con ChatGPT para escribir la reseña de un corto



¡Perfecto! Comencemos con la primera pregunta.

1. ¿Cómo se llama el corto que has elegido y quién es el director?

(Puedes mencionar algún dato interesante sobre el director si lo conoces).

El corto se llama Cuerdas, el director se llama Pedro Solís García.
Este es su segundo corto.



2. Muy bien. ¿Cuál es el tema principal de "Cuerdas"?

(Por ejemplo, puedes hablar de los temas de amistad, inclusión, superación, etc., y cómo los aborda el corto).

El tema principal es la amistad entre dos niños y la inclusión



3. Excelente. Ahora, ¿cómo describirías a los personajes principales?

(Piensa en cómo son sus personalidades, si tienen alguna característica especial y cómo interactúan entre ellos).

Hay una niña pequeña que quiere ser amiga de un niño que no puede andar

Fuente: elaboración propia a partir de la interacción con ChatGPT (OpenAI, 2024).

Continúa de esta manera el diálogo de la Figura 3 hasta terminar de hacer las preguntas a fin de obtener la información necesaria para escribir la reseña.

En esta fase, el personal docente, teniendo en cuenta las características de su alumnado, puede personalizar la tarea, y si hay alguien de nivel más bajo (o de una lengua muy alejada del español, como el coreano o el japonés), debe especificarlo en el *prompt* para que el chatbot adapte las preguntas a las necesidades de cada estudiante.

5. Revisión y reflexión metalingüística: tras escribir su reseña, cada equipo le pide al chatbot que la revise. En parejas, contrastan el texto que ha generado la herramienta con el propio; toman nota del vocabulario y las expresiones que les parezcan nuevos; analizan si les propone cambios en la estructura de su texto y qué errores de uso de la lengua les señala; y deciden

qué revisiones incorporar. En esta fase es importante que la figura docente a cargo monitoree de forma correcta la actividad de revisión para ayudar al estudiantado a desarrollar su capacidad de reflexión metacognitiva.

6. **Concurso de reseñas:** los equipos comparten con el resto del grupo las reseñas que han escrito (lectura en el aula) y los enlaces a los cortos, y deciden en la siguiente sesión cuál es la mejor a partir de los criterios que toda la clase ha establecido.

6. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Las dos tareas fueron implementadas en el aula por la misma profesora en dos grupos diferentes A1 y B1 (según el MCER), en un centro de lenguas privado de una ciudad española.

El grupo de nivel A1 se caracteriza por incluir a dos estudiantes sin alfabetización ni escolarización, quienes sentían bastante frustración por no poder seguir el ritmo de las otras personas del grupo, por no contar con una lengua franca en común con ellas y por no poder comunicarse todavía en español al tener solamente dos semanas de clase (20 horas). En cambio, el grupo de nivel B1 contaba con estudiantes de origen diverso, pero que ya podían comunicarse en español entre sí, pues ya habían tenido más de 100 horas de exposición a la lengua meta. En ambos grupos se seguía el enfoque por tareas, por lo que el alumnado estaba habituado a actividades variadas basadas en la integración de las diferentes destrezas comunicativas, así como en el trabajo de sistematización de usos lingüísticos, para llegar al producto final.

La valoración de la profesora tras la implementación de las dos tareas se recogió a través de una entrevista detallada que fue grabada y posteriormente transcrita. A lo largo de la entrevista, como se presenta en el siguiente apartado, la docente comentó los aspectos positivos de la implementación de ambas tareas, pero también los retos a los que tuvo que enfrentarse en ambos grupos.

6.1. Aspectos positivos

La percepción de la docente tras la implementación de las dos tareas (T1 y T2) ha sido altamente positiva. Entre los aspectos que destacó están la motivación y la implicación del alumnado en la resolución de las tareas, la consecución de los objetivos de enseñanza y la individualización del aprendizaje (véanse Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Percepciones de la docente tras la implementación de la Tarea 1

Aspectos positivos	Ejemplos
Motivación	<i>El resultado es que los estudiantes se sintieron muy motivados. Les hacía mucha gracia escuchar la parte que ellos habían escrito; porque os digo también que había estudiantes que estaban muy frustrados. La verdad es que ahora están súper contentos, enseñándoles a todos los alumnos de la escuela la canción. (T1)</i>
Objetivos de enseñanza	<i>En la primera tarea, los objetivos cumplidos, porque había un objetivo, que es el de motivar a estos alumnos específicos, y esto hace que la dinámica de clase también sea mejor. (T1)</i>
Implicación	<i>[...] quieres hablar de lo que te gusta a ti y de lo que le gusta a tu amiga, vas a seleccionar aquello que quieres que se sepa. (T1)</i>
Individualización del aprendizaje	<i>Y entonces, claro, la letra que le salió a él era totalmente diferente a las letras que les salieron a las otras, entonces eso estaba bien. (T1)</i>

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la profesora nos informa de su alto grado de satisfacción tras implementar la Tarea 1, al haber conseguido los objetivos de enseñanza que se había propuesto, con una motivación clara por parte del alumnado. Este logro se demostró en la implicación de quienes participaron durante todo el proceso. Además, lo que resulta más gratificante para esta docente es que aquellas personas del grupo que tenían más problemas para seguir sus clases por falta de experiencias previas de aprendizaje (y que, en consecuencia, sentían mucha frustración) reaccionaron de forma muy positiva al comprobar que sus contribuciones en la actividad de interacción oral sobre sus gustos quedaban recogidas en el producto final: la canción generada por la herramienta de IAG.

La tarea propuesta posibilitó la implicación de todo el alumnado, a pesar de sus características individuales. Esto evidencia que es posible llevar canciones al aula para trabajar aspectos lingüísticos específicos con éxito. Quizás la clave esté en trabajar con productos generados por el propio grupo en lugar de recurrir siempre a productos comerciales.

Veamos a continuación las percepciones de la profesora tras la realización de la Tarea 2.

Tabla 4. Percepciones de la docente tras la implementación de la Tarea 2

Aspectos positivos	Ejemplos
Motivación	<i>Sobre todo, la estudiante italiana estaba absolutamente fascinada de ver que con esta herramienta podía hacer de todo. (T2)</i>
Objetivos de enseñanza	<i>Porque claro, en realidad, con un video discutieron, escribieron, conversaron, hicieron una exposición. (T2)</i>
Implicación	<i>Y una de las cosas que les gustó mucho, que les encantó era la comparación, ¿no?, [de lo] que habían escrito ellos y [de lo] que les proponía [ChatGPT] como corrección y como ampliación. Eso ha funcionado muy bien [en] esta parte. (T2)</i>
Individualización del aprendizaje	<i>El texto de [un participante] es bueno. Salieron otras cosas diferentes de otro nivel, de otras características, pero está bien porque para él en ese momento de su aprendizaje era óptimo. Entonces, en ese sentido, también está bien porque individualiza mucho los aprendizajes que salen para cada alumno. (T2)</i>

Fuente: elaboración propia.

Tras la implementación en el aula de la Tarea 2, la docente también muestra su satisfacción. Como ella misma indica, quienes conforman el alumnado pudieron trabajar todas las destrezas y se mantuvo la motivación a lo largo de toda la tarea. Además, aporta comentarios sobre la personalización del aprendizaje. En este caso, el uso, por parte de la comunidad estudiantil, de la herramienta de IAG como un asistente de la tarea de escritura tiene como consecuencia que esta se adecua a las peticiones que le van haciendo a lo largo de la interacción, por lo que el resultado al que se llega es diferente en cada caso.

6.2. Aspectos negativos

A pesar de la buena valoración de ambas tareas por parte de la docente, también es necesario mencionar que hubo aspectos que constituyeron un reto para ella. Estos aspectos se centran específicamente en la baja competencia digital de alguna persona del alumnado o en la reticencia a usar herramientas en las que tenían que identificarse o registrarse. Así lo manifiesta en la entrevista, como se aprecia en su comentario en relación con la Tarea 1: “Las dificultades con las que yo me encontré fueron que tenía estudiantes que tuvieron **problemas** con todo lo que

tenga que ver con algo llamado **tecnología**, da igual con qué... Me costó un poco” (T1).

Recordemos que el grupo de nivel A1 se caracteriza por contar con estudiantes sin alfabetización y sin experiencias previas en el aprendizaje formal; ello ayuda a entender su baja competencia digital y sus conocimientos limitados del potencial de uso que poseen sus dispositivos móviles. La docente explica cómo resolvió ese problema en el aula:

Entonces, en ese sentido, me costó un poco, pero bueno, fue bueno para ellos que **entendieran el proceso de registrarse**, que entendieran que era uno a uno. Y este es el problema que yo tenía también con algunas personas de la clase. (T1)

En el grupo de nivel B1 también hubo reticencias con el uso de las herramientas propuestas por la docente. En este caso el problema giraba en torno al uso de sus correos personales o a proporcionar determinado tipo de datos para acceder a las herramientas. Ante esas situaciones, la docente nos explica cómo reaccionó para superar ese problema: decidió crear una cuenta de correo para el grupo, cuyo fin era solamente el uso de ChatGPT.

La docente, a través de la entrevista, también nos ofrece información del cambio de actitud de sus estudiantes. Quienes inicialmente rechazaron el uso de la tecnología en el aula, durante el desarrollo de las tareas adoptaron una postura positiva, lo que les llevó a cambiar radicalmente de actitud. Así, una alumna le manifestó el cambio que había experimentado: “Una joven se **emocionó** tanto que venía antes de clase con el portátil y me decía: ‘superenganchada a la actividad’, y la verdad es que la hizo muy bien, bueno, el grupo con el que la hizo” (T2).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el diseño e implementación en el aula de dos tareas comunicativas que incorporan el uso de la IAG puede afirmarse, a partir de la entrevista a la docente, que la experiencia ha sido altamente positiva. Los aspectos que destacan son la motivación y la implicación del alumnado en la resolución de las tareas, la consecución de los objetivos de enseñanza y la individualización del aprendizaje como elementos que le han confirmado a la docente que participó en este estudio el potencial de estas herramientas para la enseñanza de ELE.

Así, se ha podido constatar que, si se capacita adecuadamente al alumnado, las herramientas de IAG pueden ofrecer actividades creativas, motivadoras y centradas en los intereses de los grupos de estudiantes. Eso se ha conseguido al per-

mitir que la comunidad estudiantil sea partícipe de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se involucre en la revisión de sus propias tareas (González y Pujolà, 2023). Esto ha podido lograrse gracias a la formación de la docente en el uso de la IAG (Law, 2024); a su trabajo durante el proceso de enseñanza para propiciar el desarrollo de estrategias relacionadas con la competencia digital del alumnado; a la dedicación de tiempo a la presentación explícita de cómo se puede interactuar con la IAG para obtener los productos deseados; al proceso de monitoreo de los *prompts* iniciales que quienes conformaban la clase redactaban para llevar a cabo la tarea, teniendo en cuenta sus características; y al seguimiento llevado a cabo en el aula de cómo se desarrollaba la interacción con estas herramientas (González et al., 2024). También se ha podido constatar cómo la IAG facilita la personalización de las actividades, adaptándolas a las características del alumnado (Badía, 2024; Muñoz-Basols y Fuertes, 2024; Navarro-Carrascosa, 2024; Román, 2024), como en el caso de quienes presentaban un nivel de competencia lingüística algo más bajo que el resto de la clase. Finalmente, estos esfuerzos propician la creación de productos comunicativos que promueven la reflexión metalingüística. Otra cuestión no menos importante es que su aplicación en el aula ha fomentado el desarrollo de la competencia digital del alumnado y ha ayudado a vencer sus reticencias ante el uso de herramientas de IAG, lo que ha favorecido el desarrollo de su alfabetización digital (Bonner et al., 2023; Kohnke et al., 2023; Mena et al., 2023) al tener que decidir qué aportaciones generadas por los chatbots aceptaba y cuáles desestimaba.

Aun considerando que el diseño de las dos tareas y su implementación han sido un éxito, la entrevista con la docente ha evidenciado algunas cuestiones que se deberían contemplar antes de llevar el uso de la IAG al aula (Godwin-Jones, 2024). Como ha expresado la profesora, se encontró ante dos situaciones no previstas: la falta de competencia digital de algunas personas del alumnado y la reticencia al uso de la IAG. Estos imprevistos la llevaron a improvisar soluciones en el aula para poder avanzar en el desarrollo de la tarea. Ante esto, el personal docente debe considerar cuál es el punto de partida de sus estudiantes e indagar sobre la experiencia que tienen con el uso de dispositivos que llevan al aula para asegurarse de que saben aprovechar todo su potencial; por otro lado, también hay que tener en cuenta los conocimientos previos que tienen en el uso de la IAG. Se mencionó que la docente tuvo que ayudar a cierto sector del alumnado a crear una cuenta de correo electrónico, a pesar de tratarse de personas adultas (grupo A1); también, en el grupo de nivel B1, se decidió que el estudiantado crearía una cuenta diferente a la que usaba normalmente para acceder a la IAG. El objetivo de la apertura de esa cuenta específica para las clases de ELE era paliar el temor de algunos participantes a que las herramientas de IAG pudieran acceder a sus datos

e invadir su privacidad. Este panorama lleva a considerar la necesidad de incorporar en las secuencias de enseñanza que integran el uso de IAG una fase en la que el cuerpo docente ayude a sus estudiantes a conocer el potencial de la herramienta seleccionada y a familiarizarse con la interacción que se establecerá con ella para obtener sus objetivos.

Para concluir, puede afirmarse que las herramientas de IAG pueden ser consideradas buenas asistentes tanto para la comunidad docente en el proceso de enseñanza y durante la planificación de sus clases, como para el alumnado durante el proceso de aprendizaje y en la realización de las tareas propuestas, sin olvidar la necesidad de desarrollar la competencia digital del grupo para llevar a cabo las tareas con éxito.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio al haber podido implementar solo dos de las tareas didácticas diseñadas. Las reticencias de un sector del personal docente a participar en proyectos de innovación que le obliguen a apartarse de rutinas de trabajo establecidas dificultan el pilotaje del material diseñado y su posterior reelaboración a partir de los resultados del mismo. Son necesarios más trabajos de este tipo para poder contar con evidencias empíricas del potencial que poseen las herramientas de IAG como asistentes del quehacer docente y del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Badia Climent, S. (2024). La personalización del aprendizaje a través de las TIC: la creación de ejercicios a través de GPT. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 10, 4-35. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.150>
- Bonner, E., Lege, R. y Frazier, E. (2023). Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. *Teaching English with Technology*, 23(1), 23–41. <https://doi.org/10.56297/bkam1691/wieo1749>
- Comité de Ética de la Universidad de Barcelona. (2018). *Código ético de la integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137899/3/9788491683612_spa.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2007). *Aula 1*. Difusión.
- Cuesta García, A., González Argüello, V. y Pujolà Font, J.-T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteli-

- gencia artificial Generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36), 80-106. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836569>
- Cyr, J. y Wallace Goodman, S. (Eds.). (2024). *Doing Good Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5-30. <https://doi.org/10125/73570>
- González, V., Pujolà, J.-T. y Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: Análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. En R. González Vallejo, M. E. Badillo Mendoza, F. R. A. Bordignon e I. Navarro Neri (Coords.), *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20076/>
- González, V. y Pujolà, J.-T. (18 de noviembre 2023). Inteligencias artificiales en la clase de español (Núm. 154) [Episodio de podcast]. En F. Herrera (Anfitrión), *LdeLengua*. Difusión. <https://eledelengua.com/inteligencias-artificiales-en-la-clase-de-espanol-ldelengua-154/>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation (JETI)*, 5(1), 37-45. <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/64>
- Instituto Cervantes. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. y Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Lamri, J. (2024, 25 de febrero). *Reverse prompting: how to get what you want from ChatGPT?* Medium. <https://jeremy-lamri.medium.com/reverse-prompting-how-to-get-what-you-want-from-chatgpt-dd317d41eb18>
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>

- Martín Peris, E. (Coord.). (2008). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes; SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Martín Peris, E., Sánchez, N. y Sanz, N. (2001). *Gente 3*. Difusión.
- Mena, M., González, V. y Pujolà, J.-T. (2023). *ChatGPT en la clase de ELE. Guía con prompts para profesores y estudiantes*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/203129>
- Muñoz-Basols, J. y Fuertes, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 343-365). Routledge.
- Navarro-Carrascosa, C. (2024). La enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la Inteligencia Artificial: perspectivas y retos. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 10, 1-3. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v10-roman/157-pdf-es>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (versión de 10 de diciembre) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Pujolà, J.-T. (17 de julio de 2024). *El papel de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la enseñanza del español como lengua adicional* [Conferencia]. LVIII Congreso internacional de la AEPE, Universitat de Barcelona.
- Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (36), 1-18. <https://marcoele.com/descargas/36/roman-chatgpt.pdf>
- Román Mendoza, E. (2024). Inteligencia Artificial generativa: lo posible y lo imposible en el aprendizaje del español en entornos educativos mixtos. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 10, 170-189. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v10-roman/157-pdf-es>
- Suno. (2024). *Suno* [Generador de música con inteligencia artificial]. <https://suno.com/>
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Villafuerte-Santos, E. L., Vera-Ponce, I. A., López-Mero, J. K. y Lucas-Mero, M. E. (2025). Del diseño instruccional tradicional al contenido dinámico: impacto de la IA generativa en la adaptación de materiales educativos. *Innova Science Journal*, 3(E1), 219- 233. <https://doi.org/10.63618/omd/ij/v3/nE1/190>
- Weng, Z. y Fu, Y. (2025). Generative AI in language education: Bridging divide and fostering inclusivity. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 8(2), 395-420. <https://doi.org/10.46328/ijte.1056>

Rediseño curricular para situar el español como lengua académica a través del *translanguaging*

Curriculum Redesign to Establish Spanish as an Academic Language Through Translanguaging

Joao Goebel

National Louis University: Chicago, EUA

jgoebel1@nl.edu

ORCID: [0009-0005-3082-0426](https://orcid.org/0009-0005-3082-0426)

Resumen: Este trabajo examina el *translanguaging* como un marco teórico, pedagógico y político para el rediseño curricular orientado a posicionar el español como lengua académica en la educación superior en Estados Unidos. Se centra en programas de formación docente en Hispanic-Serving Institutions (HSIs), universidades con una alta matrícula de estudiantes latinos. Partiendo de un análisis crítico de las ideologías English-only y de las prácticas de escolarización sustractiva, el texto argumenta que la jerarquización lingüística continúa reproduciendo exclusión, debilitando identidades académicas y limitando el desarrollo profesional de futuros docentes latinos bilingües. A partir de una revisión crítica de literatura y de investigaciones recientes en contextos universitarios, se documenta cómo el *translanguaging* permite legitimar el repertorio bilingüe como fuente de producción de conocimiento, fortalecer el compromiso y la independencia docente y reconfigurar prácticas curriculares tradicionalmente monolingües. El artículo integra aportes de la pedagogía crítica, la educación cultural y la sensibilidad lingüística, así como de los marcos de rediseño curricular transformativo y de acción social, lo que propone acciones concretas para reimaginar el currículo desde una perspectiva de justicia lingüística. Se concluye que posicionar el español como lengua académica no implica simplemente permitir su uso, sino transformar estructuralmente las condiciones curriculares e institucionales para construir espacios educativos cultural y lingüísticamente sostenibles.

Palabras clave: *translanguaging*; justicia lingüística; formación docente bilingüe; español académico; enseñanza de español.

Abstract: This article examines translanguaging as a theoretical, pedagogical, and political framework for curriculum redesign aimed at elevating Spanish as an academic language in higher education in the United States, particularly within teacher preparation programs at Hispanic-Serving Institutions (HSIs), colleges and universities with high Latino student enrollment. Drawing on a critical analysis of English-only ideologies and subtractive schooling practices, the article argues that linguistic hierarchies continue to reproduce exclusion, weaken academic identities, and constrain the professional development of future Latine bilingual teachers. Through a review of critical scholarship and recent empirical studies in university contexts, the article documents how translanguaging legitimizes bilingual repertoires as sources of knowledge production, strengthens teacher agency, and disrupts monolingual curricular norms. Integrating insights from critical pedagogy, culturally and linguistically responsive education, and transformative and social action approaches to curriculum redesign, the article proposes concrete strategies for reimagining curriculum through a lens of linguistic justice. It concludes that elevating Spanish as an academic language requires more than permission; it demands structural transformation of curricular, evaluative, and institutional practices to create culturally and linguistically sustaining spaces in teacher education.

Keywords: translanguaging; linguistic justice; bilingual teacher education; academic Spanish; Spanish teaching.

INTRODUCCIÓN

El dominio del inglés académico continúa siendo privilegiado en los sistemas educativos (desde PreKinder hasta 12° grado) y universitarios en Estados Unidos, mientras que otras lenguas, particularmente el español, así como las prácticas culturales de los estudiantes multilingües, son frecuentemente silenciadas o relegadas a espacios informales. Esta jerarquización lingüística debilita la pertenencia de los estudiantes de origen latinoamericano al espacio educativo, afecta su

identidad académica y reduce su motivación, reforzando dinámicas de exclusión y desigualdad lingüística (Baker-Bell, 2020; España y Herrera, 2020).

Desde esta realidad, el *translanguaging*, término que en español también se ha referido como *translingüismo*, *translenguar* o *translenguaje*¹, emerge como una perspectiva teórica y pedagógica que desafía las nociones tradicionales de bilingüismo y cuestiona los límites impuestos entre lenguas.

Como afirman García et al. (2017), el translenguaje propone una comprensión distinta del bilingüismo y el multilingüismo, al reconocer que las personas multilingües no operan con sistemas lingüísticos separados, sino con un repertorio lingüístico integrado y dinámico. Bajo esta perspectiva, el translenguaje afirma los recursos lingüísticos integrales de los estudiantes como parte legítima de su comunicación y aprendizaje, desafiando normas monolingües que históricamente han limitado sus posibilidades de expresión (España y Herrera, 2020).

En esta misma línea, el translenguaje también se vincula con la noción de *dynamic bilingualism* (bilingüismo dinámico), propuesta por García et al. (2025), desde la cual el bilingüismo no se entiende como la coexistencia de dos lenguas separadas, sino como la movilización flexible de un repertorio lingüístico y semiótico integrado. Desde esta perspectiva, las personas bilingües no pasan simplemente de una lengua a otra; más bien activan distintos recursos de su repertorio según la situación comunicativa, los interlocutores y sus propósitos. A diferencia de los modelos aditivos o sustractivos, el *dynamic bilingualism* parte de las prácticas concretas de los hablantes y reconoce que estas se configuran en relación con sus experiencias, trayectorias y contextos sociales. En este sentido, el translenguaje no alude al tránsito entre lenguas nombradas, sino a la capacidad de ir más allá de fronteras lingüísticas rígidas y de cuestionar ideologías que históricamente han deslegitimado las prácticas de las comunidades bilingües. En espacios donde estas prácticas son reconocidas y valoradas, los estudiantes pueden recurrir a todo su repertorio sin tener que dejar fuera partes de su identidad o de su historia (García et al., 2025).

Si bien el translenguaje ha sido ampliamente valorado como una perspectiva pedagógica orientada a la justicia lingüística, algunas voces críticas advierten que su potencial transformador no debe considerarse garantizado. Jaspers (2017), por ejemplo, señala que el término se ha ampliado hasta abarcar significados, escalas y propósitos muy diversos, lo que puede diluir su precisión conceptual. Asimismo, advierte que ciertas formulaciones del enfoque pueden sobredimensionar sus efectos al asumir, de manera casi automática, que el uso flexible de repertorios lingüísticos producirá transformación social, bienestar o equidad educativa.

¹ A lo largo de este artículo propongo el uso de *translenguaje* como equivalente de *translanguaging*, dado su carácter de cognado.

Desde esta mirada, el problema no radica en reconocer la diversidad lingüística en la escuela, sino en convertir el translenguaje en una solución única o en una nueva prescripción pedagógica, sin atender suficientemente sus condiciones de implementación, las tensiones entre diversidad y acceso a registros socialmente valorados ni los límites estructurales de la escuela. Reconocer estas tensiones no debilita el argumento a favor del translenguaje; por el contrario, permite situarlo con mayor rigor como una propuesta pedagógica que requiere una implementación crítica, contextualizada y reflexiva.

Contexto educativo y demográfico en Estados Unidos

El contexto demográfico actual de Estados Unidos subraya la urgencia de repensar el currículo desde una perspectiva lingüísticamente justa. En 2021, más de 5.3 millones de estudiantes bilingües asistían a escuelas públicas K-12, representando más del 10 % del total del alumnado (Hernandez y McElrath, 2023). De manera paralela, más de 2.4 millones de jóvenes hispanos o latinos entre 18 y 24 años estaban matriculados en universidades en este país (National Center for Education Statistics, 2024).

Desde mi posición como profesor bilingüe y jefe del departamento de ESL/ Bilingüe en un programa de formación docente a nivel licenciatura en una universidad designada como *Hispanic-Serving Institution* (Institución al Servicio de Hispanos, HSI por sus siglas en inglés), he observado de manera sistemática una tensión significativa entre las expectativas institucionales y las experiencias lingüísticas reales de los estudiantes latinos. Se trata de una institución privada, sin fines de lucro, donde aproximadamente el 62 % del estudiantado se identifica como de origen hispano y el 86 %, como estudiantes de primera generación. Al integrarme a este programa, fue evidente que muchos futuros docentes hispanos expresaban una necesidad urgente de contar con más oportunidades para usar el español de forma académica y fortalecer su confianza lingüística.

En la práctica, esta tensión se manifiesta en un programa donde el inglés continúa ocupando el lugar principal como lengua de instrucción, de evaluación y de producción académica. Aunque muchos estudiantes son bilingües y se preparan para enseñar en contextos bilingües, el español aparece con mayor frecuencia en interacciones informales que en tareas académicas formalmente reconocidas. El translenguaje no forma parte explícitamente del diseño curricular, ni de las expectativas de escritura o participación académica, lo que limita las oportunidades de desarrollar el español como lengua de análisis, reflexión y producción profesional. Esta ausencia resulta especialmente contradictoria en un programa

orientado a la formación de futuros docentes que trabajarán con estudiantes multilingües y en programas bilingües, y visibiliza más la tensión entre la identidad institucional de una *Hispanic-Serving Institution* y las condiciones curriculares concretas que siguen privilegiando el inglés como única lengua legítima de producción académica.

Las *Hispanic-Serving Institutions* (HSIs) son instituciones de educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico con una matrícula significativa de estudiantes latinos, generalmente definida a partir de un 25 % o más de estudiantes latinos de licenciatura de tiempo completo; no obstante, García (2019) advierte que esta categoría no puede reducirse solo a un criterio de matrícula o a una designación federal, ya que su identidad institucional y su capacidad de servir efectivamente a estudiantes de origen latino son más complejas que un criterio numérico o que la mera inscripción de estudiantes de identidad latina. Aunque ampliar las oportunidades de acceso para que más estudiantes latinos puedan ingresar a las HSIs es fundamental, García (2019) sostiene que servir auténticamente a esta población también requiere ofrecer experiencias educativas que afirmen y fortalezcan sus identidades culturales. En esta línea, amplió este argumento para sostener que servir efectivamente a esta población no debe expresarse únicamente mediante pedagogías culturalmente sensibles, sino también a través de pedagogías lingüísticamente sensibles que reconozcan el español y otros repertorios bilingües como recursos legítimos para el aprendizaje, la afirmación identitaria y la producción de conocimiento académico.

En esta misma línea, Snyder y Fenner (2021) sostienen que una enseñanza cultural y lingüísticamente sensible no beneficia únicamente a los estudiantes multilingües, sino al conjunto del estudiantado. Cuando el profesorado incorpora de manera intencional los antecedentes lingüísticos y culturales de sus estudiantes en la enseñanza, se generan espacios de aprendizaje más inclusivos, participativos y académicamente enriquecidos. Este enfoque permite que los estudiantes multilingües se reconozcan en el currículo, fortaleciendo su compromiso y sentido de pertenencia, al tiempo que ofrece a los estudiantes no multilingües mayores oportunidades para conocer perspectivas diversas y ampliar sus formas de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, enseñar de manera efectiva exige ir más allá de narrativas deficitarias y evitar reducir a estudiantes y familias a una sola historia. En cambio, supone crear oportunidades para que el estudiantado integre sus lenguas, culturas e identidades múltiples como recursos significativos para el aprendizaje. Así, la pedagogía cultural y lingüísticamente sensible posicio-

na la diversidad como una fortaleza colectiva y favorece aprendizajes más profundos en el aula (Snyder y Fenner, 2021).

Los programas de formación docente frecuentemente no crean espacios adecuados que validen las identidades lingüísticas y culturales de los futuros maestros, reforzando así prácticas de *subtractive schooling* (escolarización sustractiva) asociadas a ideologías *English-only* (solo inglés). La escolarización sustractiva se refiere a procesos educativos en los cuales la lengua materna de los estudiantes multilingües es progresivamente reemplazada por el inglés, desvalorizando sus repertorios lingüísticos, debilitando su identidad y generando desconexión con su cultura y comunidad (Valenzuela, 1999). A pesar de que estos estudiantes se preparan para enseñar en programas bilingües, su exposición al español académico es limitada, lo que reproduce una paradoja formativa ampliamente documentada en la literatura (Beeman y Urow, 2013).

De manera similar, Menken y Kleyn (2010) señalan que, mientras las escuelas no apoyen de manera adecuada el desarrollo simultáneo del inglés y de la lengua materna, los estudiantes multilingües difícilmente podrán desarrollar plenamente su repertorio lingüístico. En este contexto, no reconocer sus lenguas y prácticas culturales como recursos legítimos para el aprendizaje perpetúa formas de escolarización sustractiva con consecuencias negativas para su desempeño académico.

Ideologías del movimiento *English-only* y la desvalorización del español

El movimiento *English-only* tiene raíces históricas profundas en Estados Unidos. Desde finales del siglo XIX, particularmente a partir de la década de 1880, comenzaron a promulgarse leyes que impusieron el inglés como lengua obligatoria de instrucción en las escuelas públicas.

Esta orientación monolingüe no ha sido lineal, sino que ha coexistido con momentos de reconocimiento parcial de los derechos lingüísticos de estudiantes multilingües. A nivel federal, la *Bilingual Education Act* de 1968 constituyó un primer reconocimiento de sus necesidades educativas (Colorín Colorado, s.f.; Goebel, 2025), mientras que el fallo judicial *Lau v. Nichols* (1974), los lineamientos administrativos conocidos como *Lau Remedies* (1975) y, posteriormente el fallo judicial *Castañeda v. Pickard* (1981) consolidaron la obligación de las escuelas públicas de identificar barreras lingüísticas y ofrecer apoyos adecuados (Colorín Colorado, s.f.; Goebel, 2025). Sin embargo, estos avances convivieron con políticas restrictivas, particularmente *Proposition 227* en California (1998), una medida estatal aprobada en California en 1998 que debilitó programas bilingües al privilegiar modelos de inmersión rápida en inglés (Legislative Analyst's Office, 1998;

Goebel, 2025). Aunque *Proposition 58*, una medida estatal aprobada en 2016, reabrió el espacio para programas bilingües y de doble inmersión (inglés y español) (Ballotpedia, s.f.), el panorama más reciente muestra una nueva intensificación de ideologías monolingües (Goebel, 2025). En este contexto, las medidas federales adoptadas en 2025, incluida la *Executive Order 14224*, que declara el inglés como única lengua oficial y revoca la *Executive Order 13166* (Exec. Order No. 14224, 2025), junto con la eliminación de lineamientos federales clave sobre acceso lingüístico, reafirman un clima político que favorece enfoques sustractivos y vuelve especialmente urgente defender modelos educativos que legitimen el multilingüismo (Goebel, 2025). En conjunto, este recorrido muestra que la política lingüística en Estados Unidos ha oscilado entre avances parciales en el reconocimiento de los derechos de estudiantes multilingües y giros restrictivos que han reactivado ideologías *English-only*.

Estas ideologías promueven la noción de que el inglés debe ser la lengua dominante o exclusiva en los espacios públicos e institucionales, perpetuando formas de discriminación basadas en el idioma (Obondo, 2007). A pesar de las críticas, el movimiento *English-only* ha seguido promoviendo políticas y prácticas monolingües que restringen el uso de lenguas distintas del inglés y debilitan las lenguas y culturas de herencia (Ricento, 1995).

García y Otheguy (2020) argumentan que los entendimientos dominantes sobre lenguaje, bilingüismo y multilingüismo han sido construidos desde perspectivas epistemológicas asociadas al poder, ignorando los saberes de comunidades que han experimentado los efectos del colonialismo y el capitalismo global. En este marco, el español, particularmente el español de las comunidades latinas en Estados Unidos, ha sido históricamente desvalorizado, invisibilizado o analizado desde modelos lingüísticos y educativos que tienden a denigrarlo (García y Otheguy, 2020).

Frente a esta realidad, el translenguaje se posiciona como una respuesta pedagógica y política que honra las prácticas lingüísticas de las comunidades y reconoce el valor de sus repertorios completos sin someterlos a las categorías rígidas de “inglés” o “español” impuestas socialmente (García y Otheguy, 2020; García y Li Wei, 2014).

Desde esta perspectiva, el desarrollo lingüístico de los estudiantes multilingües no se concibe como la adquisición aislada de una “nueva lengua”, sino como la incorporación de nuevos rasgos lingüísticos a un repertorio unitario, dinámico y profundamente personal (García y Otheguy, 2020).

El *translanguaging* como marco para interrumpir el *English-only*

El translenguaje no debe entenderse como una estrategia aislada, sino como una teoría del aprendizaje bilingüe orientada a la justicia social. Velasco y García (2014) sostienen que este enfoque constituye un marco integral para conceptualizar la educación de estudiantes multilingües como un proyecto democrático que desafía estructuras de poder y desigualdad.

Desde una visión holística del bilingüismo, el translenguaje reconoce la interdependencia entre las lenguas de una persona bilingüe: lo que se aprende en una lengua influye directamente en el aprendizaje de la otra (Soltero-González y Butvilofsky, 2016). La instrucción explícita que integra prácticas de translenguaje permite al estudiantado comprender cómo sus lenguas se relacionan, se diferencian y se apoyan mutuamente, promoviendo una comunicación efectiva entre distintas comunidades discursivas (Axelrod y Cole, 2018).

Además, los entornos pedagógicos que permiten prácticas lingüísticas flexibles, donde el error no es penalizado y la comunicación no está constreñida por normas prescriptivas, fomentan la toma de riesgos, la colaboración entre pares y una mayor participación académica, especialmente en lenguas que los estudiantes no han tenido oportunidad de desarrollar formalmente (Axelrod y Cole, 2018; Pacheco y Miller, 2016).

Perspectivas teóricas que sustentan el *translanguaging*

El translenguaje se inscribe dentro de pedagogías críticas que cuestionan los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación académica como prácticas colonizadoras. Desde esta mirada, enseñar y aprender son actos profundamente sociopolíticos que pueden contribuir a dismantelar sistemas de desigualdad (Powell y Carrillo, 2019). En consonancia con Freire (2018), el translenguaje promueve una pedagogía problematizadora que invita a estudiantes y docentes a convertirse en sujetos activos del proceso educativo y agentes de transformación social. Esto ocurre porque el translenguaje no concibe la lengua como un sistema neutral o fijo, sino como una práctica situada que permite cuestionar qué usos lingüísticos son legitimados en la escuela, qué literacidades se consideran válidas y cuáles son marginadas bajo ideologías *English-only*. De este modo, abre espacios para que estudiantes y docentes examinen cómo las ideologías dominantes del idioma configuran la pertenencia, el poder y la participación en los contextos educativos. Al mismo tiempo, reconoce que los hablantes multilingües construyen significado a partir de sus experiencias vividas con la lengua, incluyendo su sentido de

pertenencia o exclusión, sus relaciones con los demás y sus experiencias de poder o falta de este. En este sentido, el translenguaje puede entenderse como una práctica liberadora porque no solo valida el repertorio lingüístico completo de la comunidad estudiantil, sino que también crea condiciones para cuestionar la cultura dominante y favorecer transformaciones educativas más equitativas (Freire, 2018; García et al., 2025).

Asimismo, el translenguaje se alinea con la pedagogía cultural y lingüísticamente sensible, entendida como un enfoque que valida, afirma y motiva al estudiantado al reconocer sus culturas, lenguas y comunidades como recursos centrales para el aprendizaje (Hollie, 2018; Zacarian y Soto, 2020).

Diversos estudios empíricos han demostrado que el uso del repertorio lingüístico completo de los estudiantes fortalece el desarrollo de sus lenguas maternas y del inglés, profundiza la comprensión conceptual y promueve habilidades metalingüísticas y metacognitivas desde edades tempranas hasta la educación superior (Flynn et al., 2021; Axelrod y Cole, 2018; Soltero-González y Butvilofsky, 2016; Song, 2016; Velasco y García, 2014).

Por ejemplo, en contextos de aula, cuando los docentes crean oportunidades intencionales para que los estudiantes utilicen sus lenguas al participar en discusiones, escritura y resolución de problemas, la comunidad estudiantil logra profundizar su comprensión de contenidos académicos y ampliar su capacidad para construir significado a lo largo del año escolar (Flynn et al., 2021). En el ámbito de la alfabetización temprana, algunas investigaciones muestran que hay escritores que recurren de manera consciente a recursos ortográficos y sintácticos de todo su repertorio lingüístico y desarrollan prácticas de escritura cada vez más complejas a medida que aumentan su competencia bilingüe (Axelrod y Cole, 2018).

De manera similar, estudios con población estudiantil juvenil revelan que el desarrollo de la escritura en la lengua materna y en inglés puede avanzar de forma paralela, incluso en ausencia de instrucción formal en inglés, lo que evidencia la relación recíproca entre ambas lenguas (Soltero-González y Butvilofsky, 2016). Fuera del aula, cuando los niños tienen oportunidades de negociar el uso del idioma en el hogar mediante prácticas de translenguaje, se fortalecen su conciencia metalingüística y sus habilidades metacognitivas al reflexionar activamente sobre cómo y por qué usan diferentes recursos lingüísticos para comunicarse y construir significado (Song, 2016).

Finalmente, investigaciones que integran múltiples perspectivas y modalidades destacan que permitir el uso flexible de lenguas, gestos, imágenes y otros recursos semióticos favorece una participación más amplia, enriquece el proceso de aprendizaje de estudiantes multilingües y posiciona el translenguaje como un marco pedagógico integral para una educación bilingüe orientada a la justicia so-

cial (Velasco y García, 2014). En esta línea, el translenguaje también favorece el desarrollo de una conciencia crítica en estudiantes y docentes al abrir espacios donde las personas no solo afirman sus repertorios lingüísticos e identidades, sino que también cuestionan las estructuras que históricamente han silenciado sus voces. Esta orientación transformadora se refleja en el compromiso por construir aulas inclusivas que desafíen los mismos sistemas de opresión que antes marginaron a las comunidades bilingües. Desde una perspectiva freireana, estas prácticas se vinculan con la *conscientização* (Freire, 2018), entendida como el proceso de tomar conciencia crítica de las condiciones de opresión para actuar sobre ellas. Así, las prácticas liberadoras y los cambios de política solo pueden materializarse cuando la “conciencia y la reflexión críticas se orientan a transformar estructuras opresivas y a facilitar la liberación de grupos minoritizados” (García, 2023, p. 97).

En contextos universitarios, especialmente en la formación docente, las investigaciones demuestran que el translenguaje tiene implicaciones concretas para estudiantes adultos, especialmente futuros docentes latinos bilingües, cuando se integra de manera intencional al currículo. A través de un estudio basado en *Design-based Research*, Hamilton et al. (2023) documentan cómo la co-creación de una innovación pedagógica permitió autorizar, modelar y normalizar el uso flexible del repertorio bilingüe en cursos universitarios de métodos bilingües, respondiendo a tensiones institucionales entre la creciente demanda de docentes bilingües y la persistencia de tareas de escritura académica *English-only* que reforzaban visiones deficitarias del bilingüismo. Al abrir espacios explícitos para el translenguaje, la comunidad de docentes en formación pudo utilizar el español y el inglés de forma estratégica en discusiones académicas, escritura reflexiva y planificación de lecciones, lo que permitió posicionar el español no como un recurso informal, sino como una lengua legítima para la producción de conocimiento profesional (Hamilton et al., 2023).

De manera complementaria, el trabajo posterior de Hamilton et al. (2025) amplía estos hallazgos al mostrar que el translenguaje en la universidad también opera como una práctica identitaria y formativa cuando el profesorado bilingüe modela experiencias *borderlands*, entendidas como espacios metafóricos de “*in-betweenness*” lingüística y cultural más allá de las dicotomías hegemónicas entre lenguas, a través del *storytelling*. En este enfoque, la “*in-betweenness*” deja de ser una fuente de inseguridad para convertirse en un recurso pedagógico que fortalece la capacidad profesional y de poder de decisión y participación de los candidatos. Actividades como el inventario del *Funds of Knowledge*² (fondos de

² Los *Funds of Knowledge* (Fondos de Conocimiento) son los saberes, habilidades, experiencias y recursos históricamente desarrollados por las familias y comunidades que pueden incorporarse al proceso educativo para apoyar el aprendizaje del estudiantado (Moll et al., 1992).

conocimiento) y la reflexión guiada, permiten que los estudiantes reinterpreten repertorios previamente marginados como capital para enseñar, lo que fortalece su identidad docente y su confianza académica (Hamilton et al., 2025; Moll et al., 1992). Asimismo, el desarrollo de *linguistic ideological clarity*, entendida como la capacidad crítica de nombrar ideologías lingüísticas dominantes, aprovechar la propia identidad bilingüe en la toma de decisiones pedagógicas y desafiar activamente formas de opresión monolingüe, se consolida como un componente central del rediseño curricular orientado a la equidad lingüística, al visibilizar y resistir discursos que reducen al educador bilingüe a “traductor/a” y al promover prácticas pedagógicas transformadoras (Hamilton et al., 2025; Venegas-Weber y Martínez Negrette, 2023).

En conjunto, estos estudios desplazan la responsabilidad del uso lingüístico del individuo al entorno institucional y pedagógico. Cuando la lengua materna de los estudiantes no se hace visible en el aula universitaria, el problema no es el compromiso y la autonomía de los estudiantes, sino un currículo que no valida ni crea oportunidades para legitimar su repertorio completo. Por ello, el rediseño curricular en la educación superior debe centrarse en la creación de ambientes, tareas y prácticas evaluativas que reconozcan el translenguaje como una forma legítima de pensar, escribir y enseñar, incluso cuando el docente no comparte la lengua del estudiante (Hamilton et al., 2023; Hamilton et al., 2025; García et al., 2017; García y Li Wei, 2014).

En este sentido, ponderar al español como lengua académica en la formación docente no implica simplemente “permitir” su uso, sino transformar el currículo para que el repertorio bilingüe sea reconocido como una fuente legítima de conocimiento, identidad y acción pedagógica. El translenguaje, así concebido, se convierte en un eje central para el rediseño curricular orientado a la justicia lingüística en la educación superior.

Translanguaging en el aula y rediseño curricular

Las aulas que adoptan el translenguaje trascienden las definiciones tradicionales de educación monolingüe y bilingüe al reconocer la complejidad lingüística de las prácticas comunicativas de los estudiantes multilingües (García et al., 2017). Este enfoque requiere que los docentes diseñen unidades curriculares y evaluaciones que partan de lo que la comunidad de estudiantes ya puede hacer con su repertorio lingüístico completo.

Lejos de ser una práctica espontánea o improvisada, el translenguaje demanda una planificación cuidadosa sustentada en tres componentes interrelacionados:

una postura pedagógica que valore el multilingüismo, un diseño curricular que integre activamente las lenguas del estudiantado y ajustes pedagógicos continuos (*shifts*) que respondan a sus necesidades emergentes (García et al., 2017). Estos elementos permiten desafiar las prácticas lingüísticas tradicionalmente legitimadas por la escuela y crear espacios donde el español y otras lenguas sean reconocidas como lenguas académicas.

Desde este marco, el translenguaje se convierte en una teoría de cambio que busca interrumpir el *cycle of linguisticism* (ciclo de discriminación lingüística) y la escolarización sustractiva, lo cual representa una oportunidad intergeneracional para transformar la formación de futuros docentes latinos (Espinosa y Ascenzi-Moreno, 2021).

Reimaginar el currículo desde el *translanguaging*

Comprometerse auténticamente con el éxito de estudiantes latinos en las HSI implica reconocer, valorar y fortalecer sus saberes racializados, culturales y lingüísticos, es decir, conocimientos construidos a partir de sus experiencias históricas y contemporáneas como sujetos racializados en contextos educativos que han reproducido desigualdades. El término “racializado” se define aquí como estudiantes cuyas experiencias educativas e institucionales están marcadas por desigualdades raciales y étnicas, en consonancia con la caracterización de las HSIs como instituciones racializadas (García, 2019). Como señala García, las HSIs son instituciones racializadas, por lo que ignorar la dimensión racial mediante enfoques *race-neutral* puede invisibilizar inequidades y limitar su capacidad de servir efectivamente a estudiantes de origen latino. Para los estudiantes hispanohablantes de educación superior, esto incluye el reconocimiento explícito del español como una lengua legítima de comunicación académica. Aunque algunas investigaciones muestran que el español se utiliza con frecuencia en interacciones informales dentro de las HSIs, estas prácticas rara vez son legitimadas a nivel institucional o curricular, lo que limita su potencial formativo y profesional (García, 2019).

En este contexto, García (2023), plantea la necesidad de reimaginar el currículo y las pedagogías que incorporan estrategias y filosofías que orienten la enseñanza. Retomando el marco de rediseño curricular propuesto por Banks (2010), García sostiene que, para transformar las HSIs, se deben evaluar, auditar y rediseñar sus currículos para alinearlos con la misión, identidad y propósito institucional, superando los enfoques contributivos y aditivos y avanzando hacia modelos transformativos y de acción social. Este marco permite analizar en qué medida los pro-

gramas académicos reproducen jerarquías de conocimiento o, por el contrario, promueven experiencias educativas orientadas a la equidad.

Siguiendo la síntesis presentada por García (2023) a partir de Banks (2010), el enfoque contributivo mantiene el currículo prácticamente intacto, limitándose a incluir figuras, héroes o artefactos de comunidades racializadas sin problematizar las estructuras históricas de opresión que condicionaron sus trayectorias. En este enfoque, el éxito suele atribuirse a procesos de asimilación cultural, invisibilizando las desigualdades estructurales que atraviesan dichas experiencias. El enfoque aditivo, por su parte, incorpora temas, unidades o perspectivas de comunidades minoritarias, pero continúa presentándolas desde marcos interpretativos dominantes, reproduciendo miradas hegemónicas sobre las historias y saberes subalternizados.

En contraste, el enfoque transformativo implica una reconfiguración profunda de los objetivos, contenidos y estructuras curriculares, permitiendo que múltiples perspectivas, tanto dominantes como minoritarias, emerjan como fuentes legítimas de conocimiento. Finalmente, el enfoque de acción social desplaza el control curricular hacia el estudiantado y promueve una pedagogía interdisciplinaria, crítica y participativa en la que los estudiantes toman decisiones sobre qué saberes deben ser incluidos y cómo pueden utilizar el conocimiento para transformar sus comunidades.

Si bien los estudios étnicos han demostrado ser una vía poderosa para promover el compromiso académico, la capacidad de decisión y participación estudiantil y la conciencia crítica en las HSIs, como documenta García (2023) retomando los trabajos de García y Okhidoi (2015) y Sleeter (2011), el rediseño curricular no puede recaer exclusivamente en estos programas. Del mismo modo, como advierte García, todos los departamentos y programas académicos deben asumir la responsabilidad de ofrecer experiencias transformativas, especialmente en aquellos cursos fundamentales que históricamente funcionan como filtros institucionales y reproducen inequidades en el acceso y la permanencia.

En este escenario, el translenguaje ofrece un marco particularmente potente para el rediseño curricular orientado a la justicia lingüística. Integrar el translenguaje en el currículo no implica únicamente permitir el uso del español en espacios informales, sino reconfigurar las prácticas pedagógicas, evaluativas y discursivas para reconocer el repertorio bilingüe como una fuente legítima de producción de conocimiento académico y profesional. De este modo, el translenguaje puede articularse de manera productiva con los enfoques transformativos y de acción social descritos por Banks, contribuyendo a cerrar la brecha en los

repertorios lingüísticos de estudiantes de origen latino y las expectativas académicas dominantes.

Desde esta perspectiva, reimaginar el currículo desde el translenguaje constituye una estrategia central para materializar la misión de servicio de las HSIs, no solo ampliando el acceso, sino también transformando las condiciones pedagógicas e institucionales que históricamente han desvalorizado las lenguas de herencia. Posicionar al español como lengua académica en espacios universitarios, particularmente en la formación docente, se convierte así en un acto político y pedagógico que disputa jerarquías lingüísticas, fortalece identidades profesionales bilingües y sienta las bases para una educación cultural y lingüísticamente sostenible.

En este contexto, el translenguaje puede potenciar los esfuerzos de rediseño curricular mediante acciones concretas como:

- Crear cursos que utilicen el translenguaje como enfoque pedagógico central.
- Traducir materiales curriculares clave del inglés al español para garantizar el acceso lingüístico.
- Incorporar libros de texto y recursos académicos originalmente escritos en español que modelen el lenguaje académico.
- Rediseñar cursos existentes para integrar el uso activo y crítico del español.
- Desarrollar cursos específicos para la formación de futuros docentes bilingües.
- Realizar estudios cualitativos sobre las experiencias vividas por estudiantes de origen latino en programas de formación docente.
- Diseñar programas de estudio en el extranjero acompañados de becas y apoyos financieros que permitan al estudiantado recuperar y fortalecer su identidad lingüística y cultural.

Estas son algunas acciones, articuladas desde una postura institucional coherente, que permiten cerrar la brecha entre los repertorios lingüísticos estudiantiles y las expectativas académicas dominantes, situando al español como medio para la producción de conocimiento en el contexto escolar en Estados Unidos.

CONCLUSIONES

Este artículo propone una reflexión crítica sobre el uso del lenguaje desde el marco del translenguaje, cuestionando las nociones tradicionales de bilingüismo

aditivo y adoptando una comprensión dinámica, integrada y socialmente situada del bilingüismo. A lo largo del texto se han explorado los fundamentos teóricos del translenguaje, así como dos dimensiones clave para su implementación en el aula: las prácticas lingüísticas de la comunidad estudiantil y la pedagogía intencional del personal docente, sustentada en la postura, el diseño curricular y los ajustes pedagógicos continuos (*shifts*) (García et al., 2017).

El translenguaje reconoce que las personas bilingües participan en múltiples prácticas discursivas para dar sentido a sus mundos lingüísticos, permitiendo combinaciones estratégicas de recursos lingüísticos y la afirmación identitaria a través del lenguaje (García, 2017; Wei, 2011). Cuando los estudiantes transforman, reorganizan y renegocian lenguas y discursos, estas prácticas fortalecen su desarrollo lingüístico y alfabetizador tanto en su lengua de herencia como en la lengua dominante de la escuela, al tiempo que promueven compromiso y autonomía, pertenencia y conciencia crítica (Song, 2016).

Desde esta perspectiva, el rediseño curricular orientado por el translenguaje no debe entenderse como un ajuste metodológico de menor importancia, sino como una intervención estructural que desafía jerarquías lingüísticas históricas y legitima el repertorio bilingüe como una forma válida de conocimiento académico. En particular, ponderar el español como lengua académica en la formación docente requiere transformar las condiciones curriculares, evaluativas e institucionales que han limitado su uso a espacios informales o marginales.

En contextos como las *Hispanic-Serving Institutions*, donde el estudiantado latino constituye una parte central de la comunidad académica, el translenguaje ofrece una vía concreta para alinear la misión institucional con prácticas pedagógicas que reconozcan, sostengan y desarrollen las identidades lingüísticas de los estudiantes. Así, más que “permitir” el uso del español, el translenguaje invita a reimaginar el currículo como un espacio donde el bilingüismo sea una fuente legítima de pensamiento, producción de conocimiento y acción pedagógica orientada a la justicia lingüística en la educación superior.

En adelante, la investigación deberá profundizar en cómo las pedagogías de translenguaje pueden sostener transformaciones curriculares más amplias en la educación superior, particularmente en programas de formación docente y en *Hispanic-Serving Institutions* en Estados Unidos. Será importante examinar de qué manera estas transformaciones impactan no solo en los resultados académicos, sino también en la identidad lingüística, el sentido de pertenencia, la capacidad de decisión y participación docente y la capacidad de las instituciones para legitimar el español como lengua de producción de conocimiento. Asimismo, se requieren estudios que documenten cómo estas propuestas pueden traducirse en

cambios concretos en el diseño curricular, las prácticas evaluativas y las políticas institucionales orientadas a la justicia lingüística.

REFERENCIAS

- Axelrod, Y. y Cole, M. W. (2018). ‘The pumpkins are coming...vienen las calabazas...that sounds funny’: Translanguaging practices of young emergent bilinguals. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), 129–153. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/1468798418754938>
- Baker-Bell, A. (2020). *Linguistic justice: Black language, literacy, identity, and pedagogy*. Routledge.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. En Banks, J.A. y Banks, C.A.M. (Eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley and Sons.
- Beeman, K. y Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Caslon Publishing. <https://ebookcentral-proquest.com.nl.idm.oclc.org/lib/nlu/detail.action?docID=7020142>
- Ballotpedia. (s.f.). *California Proposition 58, Non-English Languages Allowed in Public Education (2016)*. Ballotpedia. [https://ballotpedia.org/California_Proposition_58,_Non-English_Languages_Allowed_in_Public_Education_\(2016\)](https://ballotpedia.org/California_Proposition_58,_Non-English_Languages_Allowed_in_Public_Education_(2016))
- Colorín Colorado. (s.f.). *A chronology of federal law and policy impacting language minority students (excerpts from Texas Education Agency LPAC Framework Manual)*. Colorín Colorado. <https://www.colorincolorado.org/article/chronology-federal-law-and-policy-impacting-language-minority-students#:~:text=1968%20%E2%80%94%20The%20Bilingual%20Education,English%20speaking%20students>
- Colorín Colorado. (s.f.). *Los cognados: inglés y español*. Colorín Colorado. <https://www.colorincolorado.org/es/guide/los-cognados-ingl%C3%A9s-y-espa%C3%B1ol>
- España, C. y Herrera, L. Y. (2020). *En comunidad: Lessons for centering the voices and experiences of bilingual Latinx students*. Heinemann.
- Espinosa, C. M. y Ascenzi-Moreno, L. (2021). *Rooted in strength: Using translanguaging to grow multilingual readers and writers*. Scholastic.
- Exec. Order No. 14224, 3 C.F.R. 11363 (2025). <https://www.federalregister.gov/documents/2025/03/06/2025-03694/designating-english-as-the-official-language-of-the-united-states>
- Flynn, E. E., Hoy, S. L., Lea, J. L. y García, M. A. (2021). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Jour-*

- nal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 283–309. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/1468798419838569>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- García, G. A. (2019). *Becoming Hispanic-Serving Institutions: Opportunities for Colleges & Universities*. Johns Hopkins University Press.
- García, G. A. (2019). Defining “Servingness” at Hispanic-Serving Institutions (HSIs): Practical Implications for HSI Leaders. American Council on Education. <https://www.equityinhighered.org/wp-content/uploads/2019/12/García-Essay-FI-NAL.pdf>
- García, G. A. (2023). *Transforming Hispanic-Serving Institutions for equity and justice*. Johns Hopkins University Press.
- García, O., Ibarra Johnson, S. y Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., Kleifgen, J. A. y Cervantes-Soon, C. G. (2025). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for multilingual learners*. Teachers College Press.
- García, O. y Otheguy, R. (2020). Chapter 1: Conceptualizing Translanguaging theory/practice juntos. En García, O. *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project* (pp. 3-24). Routledge. <https://ofeliaGarcíadotorg.files.wordpress.com/2021/07/García-otheguy-cuny-nysieb.pdf>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Goebel, J. (2025) At a Crossroads: Is English-Only Gaining New Ground in U.S. Education Policy?, *SPACE: Student Perspectives About Civic Engagement*: Vol. 8: Iss. 1, Article 3. <https://digitalcommons.nl.edu/space/vol8/iss1/3>
- Hamilton, C., Mendez, W., Goebel, J., McCarty, R. (2025). Borderlands Identities and Translanguaging Stance in Language Teacher Education. En: P. Ehlers-Zavala, F., Back, M., Ortega, Y. (Eds) *Decolonising Language Teacher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-96161-8_5
- Hamilton, C., McCarty, R., Goebel, J. y Mendez, W. (2023). Design-Based Research to promote language equity in teacher education. *Association of Literacy Educators and Researchers Yearbook*, 44, 79-98.
- Hernandez, E. L. y McElrath, K. (2023, Mayo 10). *Gains in educational attainment, enrollment in all Hispanic groups, largest among South American population*. United States Census Bureau. <https://www.census.gov/library/stories/2023/05/significant-educational-strides-young-hispanic-population.html>
- Hollie, S. (2018). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. Shell Education.

- Jaspers, J. (2017). *The transformative limits of translanguaging*. *Language & Communication*, 58, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Legislative Analyst's Office. (1998). *Proposition 227, English language in public schools*. Legislative Analyst's Office. https://lao.ca.gov/ballot/1998/227_06_1998.htm
- Menken, K. y Kleyn, T. (2010). The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 399–417.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://nl.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=5200140&site=ehost-live&scope=site>
- National Center for Education Statistics. (2024). English Learners in Public Schools. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>.
- Obondo, M. A. (2007). Tension between English and mother tongue teaching in post-colonial Africa. En J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 37–50). Springer.
- Pacheco, M. B. y Miller, M. E. (2016). Making Meaning through Translanguaging in the Literacy Classroom. *Reading Teacher*, 69(5), 533–537
- Powell, C. y Carrillo, J. F. (2019). Border Pedagogy in the New Latinx South. *Equity & Excellence in Education*, 52(4), 435–447. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1080/10665684.2019.1668314>
- Ricento, T. (1995). *A brief history of language restrictionism in the United States*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426599.pdf>
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 7–23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944889.pdf>
- Snyder, S. C. y Fenner, D. S. (2021). *Culturally responsive teaching for multilingual learners: Tools for equity*. Corwin.
- Song, K. (2016). “Okay, I will say in Korean and then in American”: Translanguaging practices in bilingual homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 84–106. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/146879841456670>
- Soltero-González, L. y Butvilofsky, S. (2016). The early Spanish and English writing development of simultaneous bilingual preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(4), 473–497. <https://doi-org.nl.idm.oclc.org/10.1177/1468798415602050>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York.

- Velasco, P. y García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, (37)1, 6-23. <https://ofeliaGarcíadotorg.files.wordpress.com/2014/05/velascoGarcíaabrjwriting.pdf>
- Venegas-Weber, P. y Martínez Negrette, G. (2023). From ideological clarity to linguistic ideological clarity: Critical reflections, examination of language ideologies & interrogation of pedagogical practices. *Linguistics and Education*, 77, 101201. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101201>
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Zacarian, D. y Soto, I. (2020). *Responsive schooling for culturally and linguistically diverse students*. Norton.

Imaginarios lingüísticos y variedades diatópicas en tres manuales de ELE desde una perspectiva glotopolítica

Linguistic Imaginaries and Diatopic Varieties in Three ELE Manuals from a Glottopolitical Perspective

Francisco de la Torre Rodríguez
Instituto Caro y Cuervo, Colombia
francisco.delatorre@caroycuervo.gov.co
ORCID: [0009-0002-1374-4714](https://orcid.org/0009-0002-1374-4714)

Resumen: En el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la pregunta: ¿qué español enseñar?, plantea desafíos importantes dado el pluricentrismo de este idioma. Este estudio tuvo como objetivo analizar, desde una perspectiva glotopolítica, cómo la selección de variedades y contenidos lingüísticos y culturales en tres manuales de ELE puede configurar imaginarios lingüísticos. Se empleó un enfoque cualitativo a partir del análisis de contenido en un corpus de tres manuales (*Aula América 1*, *Aula internacional 1* y *Aula del Sur 1*) con el apoyo de una matriz categorial que permitió identificar patrones y tendencias discursivas. Los hallazgos reflejaron una distribución desigual de variedades diatópicas, una representación positiva del mundo hispanohablante y un mapa fragmentado en el que Guinea Ecuatorial queda excluida del imaginario geográfico. Desde una perspectiva glotopolítica, estos resultados mostraron que los manuales no son neutros en su manera de proyectar el mundo hispanohablante, sino que tienden a presentar una versión idealizada y exportable del español, al tiempo que se configuran jerarquizaciones simbólicas entre sus variedades y espacios geográficos. Esto evidencia la necesidad de una aproximación crítica a los materiales didácticos en ELE y a su papel en la construcción de representaciones del mundo hispanohablante.

Palabras clave: enseñanza de ELE; variedades diatópicas; imaginarios lingüísticos; glotopolítica; manuales de ELE.

Abstract: In the context of teaching Spanish as a foreign language (ELE), the question of which Spanish to teach poses significant challenges due to the pluricentric nature of the language. This paper aimed to analyze, from a glottopolitical perspective, how the selection of linguistic varieties and cultural content in three ELE textbooks may contribute to the construction of linguistic imaginaries. A qualitative approach was employed through content analysis of a corpus consisting of three textbooks (Aula América 1, Aula Internacional 1, and Aula del Sur 1), supported by a categorical matrix that enabled the identification of patterns and discursive trends.

The findings showed an unequal distribution of diatopic varieties, a predominantly positive representation of the Spanish-speaking world, and a fragmented map in which Equatorial Guinea is excluded from the geographical imaginary. From a glottopolitical perspective, these results show that textbooks are not neutral in the way they project the Spanish-speaking world; rather, they tend to present an idealized and exportable version of Spanish, while simultaneously constructing symbolic hierarchies among its varieties and geographical spaces.

These findings highlight the need for a critical approach to ELE teaching materials and to their role in shaping representations of the Spanish-speaking world.

Keywords : Spanish as a Foreign Language (ELE); diatopic variation; linguistic imaginaries; glottopolitics; ELE textbooks.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La duda sobre qué español enseñar es una de las más frecuentes en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y supone para los profesores un gran desafío, ya que, como lengua pluricéntrica, se caracteriza por una notable diversidad de variedades diatópicas (o dialectos) que manifiestan cambios visibles en todos los niveles de la lengua. Esta diversidad la podemos explicar, en parte, por la situación actual del español (Instituto Cervantes, 2024): cuenta con una comunidad de hablantes nativos cercana a los 500 millones de personas y más de 100 millones de usuarios fuera de los países hispanohablantes; es la lengua oficial de 21 países y se usa en más de 30. En cada contexto, el idioma puede interactuar con otras lenguas y culturas, lo que enriquece su diversidad sociolingüística y cultural. Se comprende entonces que el español sea una lengua con más de un centro lingüístico desde el cual se origina su variedad estándar (Maldonado, 2012); esto plantea el reto de decidir cuál o cuáles de estas variedades diatópicas deberían enseñarse en contextos de ELE. En este sentido, tal como señala Moreno

Fernández (2010), el aprendizaje de una lengua se da siempre a través de alguna de sus variedades, y esto explica por qué el estudio de la variación lingüística debe relacionarse con la enseñanza de lenguas.

Frente a la diversidad lingüística y la necesidad de tomar decisiones didácticas en la enseñanza de ELE, los manuales ocupan un lugar relevante, ya que constituyen uno de los principales espacios de mediación entre la lengua y su enseñanza. Las variedades que se deciden incluir en estos materiales pueden influir en la percepción de la lengua, de sus usos y hablantes, puesto que algunas pueden aparecer con mayor frecuencia o ser presentadas como normativas o estándar. Si bien estas decisiones dependen de autoras/es y editoriales, los manuales, lejos de ser meros instrumentos neutros de enseñanza, suponen maneras de organizar, jerarquizar y visibilizar la información y los contenidos con los cuales el estudiante comienza a dialogar y a configurar imaginarios sobre la lengua y la cultura meta, además de contribuir a configurar modelos lingüísticos para el aula de ELE, como el panhispanismo.

Además, teniendo en cuenta los diversos estudios revisados sobre análisis de variedades diatópicas en manuales como los de Babot (2012), Prados Lacalle (2014) y De la Nuez (2021), identificamos algunas tendencias relevantes. En primer lugar, observamos que se simplifica la pluralidad de las variedades y se reducen las diferencias a distinciones básicas entre España y América Latina. En segundo lugar, la presencia de variedades es mucho más notoria en el *input* oral a través de rasgos fonéticos, mientras que en el *input* escrito es mucho menor. Finalmente, algunos trabajos permiten identificar que los manuales suelen presentar alguna variedad como ‘estándar’ y esto conlleva a la invisibilización de particularidades regionales.

Lo anterior nos invita a analizar los contenidos de los manuales, particularmente las variedades diatópicas presentes en ellos, desde una perspectiva crítica que vaya más allá de lo meramente didáctico, como lo es la glotopolítica, la cual examina la manera en que las diferentes decisiones y prácticas lingüísticas afectan las relaciones de poder y las configuraciones sociales. Es importante resaltar que, en el contexto globalizado actual, la adquisición de lenguas es un ámbito privilegiado de la planificación lingüística (Lauria, 2016) y los manuales se insertan como dispositivos clave en la dinámica de legitimación internacional del español y de sus referentes culturales.

Si bien el acercamiento glotopolítico a los manuales de ELE es un campo poco explorado, vale la pena resaltar los trabajos de Núñez (2021), Martínez Mora (2022), Risager y Fernández (2024) y Sánchez Vicente (2025), quienes hacen hincapié en la influencia que tienen las decisiones editoriales sobre las representaciones del mundo hispanohablante y sobre las variedades del español en los manua-

les. En particular, Sánchez Vicente (2025) subraya que la selección de variedades lingüísticas en materiales de ELE puede contribuir a reforzar jerarquías dialectales y relaciones asimétricas entre las diferentes normas lingüísticas.

Desde esta perspectiva, cuando en un manual se prioriza alguna variedad en particular, por ejemplo, la variedad de la capital de algún país, sin hacer explícito su carácter local o sin incluir otras variedades del mismo territorio, o si se relacionan determinadas temáticas sociales o políticas con algunas variedades, se corre el riesgo de invisibilizar o sesgar la diversidad dialectal y la riqueza lingüística y cultural del territorio. Pedrero-García et al. (2017) afirman que “los manuales escolares deben ser un reflejo de la realidad social” (p. 11); sin embargo, en muchos casos, las imágenes y contenidos que presentan los materiales didácticos tienden a reproducir visiones de la lengua y la cultura que perpetúan desigualdades simbólicas.

Por lo tanto, una perspectiva glotopolítica de los contenidos de los manuales nos permite comprender que las decisiones editoriales no son neutrales y pueden contribuir a legitimar ciertos modelos de referencia lingüística, mientras que otros reciben menor atención o representación, lo cual podría incidir en la configuración de los imaginarios lingüísticos disponibles en estos materiales con los que los aprendientes entran en contacto.

En este contexto, los manuales de la serie *Aula* de la editorial Difusión presentan un escenario conveniente para analizar el pluricentrismo propio del español en la enseñanza de ELE, ya que estos manuales ajustan sus contenidos a públicos geográficos diversos (*Aula internacional*, *Aula del Sur* o *Aula América*) y reflejan y adaptan las variedades del español de acuerdo a las necesidades de cada región.

A partir de lo anterior, esta investigación buscó responder la siguiente pregunta: ¿cómo las elecciones lingüísticas y culturales relacionadas con las variedades diatópicas en tres manuales de ELE de nivel A1 pueden contribuir a la configuración de imaginarios lingüísticos sobre el mundo hispanohablante?

MARCO TEÓRICO

La variación lingüística es un aspecto inherente a cualquier lengua natural. Por ello, la diversidad de variedades no representa una ruptura del sistema de la lengua, sino que, al contrario, evidencia riqueza expresiva, funcionalidad comunicativa y, sobre todo, la coexistencia de formas diferentes dentro de un sistema comunicativo común. Montes Giraldo (1995) resalta que las variaciones lingüísticas

tienen un origen social, ya que las prácticas y necesidades de los hablantes en los distintos contextos de uso de la lengua son las que condicionan dichos cambios.

Esta dinámica también se observa en el español, ya que su diversidad dialectal da cuenta del pluricentrismo de la lengua y, a su vez, de todos los cambios culturales, sociales y geográficos. Lara (2013) explica esta concepción pluricéntrica e indica que cada país hispanohablante constituye un centro de irradiación lingüística con la capacidad para establecer sus propias normas, sin que esto signifique que una variedad pueda considerarse superior a otra. Desde esta perspectiva, podemos comprender las diferentes variedades diatópicas del español como expresiones regionales y legítimas de una misma lengua compartida, lo cual resulta relevante para la enseñanza de ELE y para el análisis de modelos lingüísticos y culturales que los manuales privilegian.

El manual de ELE como espacio de construcción identitaria

Una vez entendido que el español es una lengua rica en variedades diatópicas, resulta pertinente analizar los manuales de ELE más allá de su función pedagógica. Los manuales no solo presentan contenidos lingüísticos, sino también referentes culturales, por lo que contribuyen a la recreación y construcción de imágenes y representaciones del mundo hispanohablante (Ajagan y Muñoz, 2018).

Efron y Swiatek (2020) resaltan el diálogo entre la identidad propia del aprendiente y la de los hablantes de la lengua meta durante el aprendizaje. En este proceso de alteridad cultural, los manuales desempeñan un papel importante, ya que, a través de textos, fotografías y muestras de variedades lingüísticas, presentan contextos culturales y sociales específicos que contribuyen a configurar la imagen que el aprendiente construye del mundo hispanohablante y de sus comunidades de habla.

Desde esta perspectiva, Martínez Mora (2023) concibe el manual de enseñanza de lenguas como un artefacto politizado capaz de proyectar un poder simbólico al mostrar una visión parcial u homogénea del universo de la lengua meta. En esta misma línea, Bori y Block (2024) señalan que los manuales no son recursos neutrales, sino que son materiales atravesados por dimensiones ideológicas, sociales y políticas. Por lo tanto, los manuales no pueden considerarse neutros, ya que las decisiones editoriales implican privilegiar determinadas variedades, referentes culturales y formas de representación frente a otras, contribuyendo así a la construcción de imaginarios particulares sobre el mundo hispanohablante.

Los imaginarios lingüísticos

En este punto resulta oportuno preguntarnos qué representaciones del mundo hispanohablante se configuran a partir de los contenidos que los manuales muestran al aprendiente. Para ello, los imaginarios lingüísticos, concepto desarrollado en los trabajos de Anne-Marie Houdebine, permiten comprender que los hablantes tenemos creencias y percepciones sobre nuestra lengua materna y sobre otras lenguas, las cuales influyen en su uso y valoración (Marimón Llorca, 2021).

En el contexto particular de ELE, los imaginarios lingüísticos se pueden ver en la selección de contenidos por parte de los manuales, los cuales hilan una narrativa sobre lo que es o lo que representa el mundo hispanohablante. Los imaginarios no se limitan solamente al léxico, a las formas gramaticales o fonéticas, sino que incluyen todas las valoraciones y percepciones que los hablantes tienen y cómo las relacionan con su cotidianidad y su manera de ver el mundo.

De manera complementaria, Moscovici (1979) propone el concepto de representaciones sociales como aquellas formas de conocimiento socialmente elaboradas que circulan y se cristalizan en la vida cotidiana a través de las interacciones, los discursos y las prácticas de los grupos. Desde esta perspectiva, los manuales de ELE pueden comprenderse como espacios donde circulan y se legitiman determinadas representaciones sobre la lengua, sus hablantes, sus culturas y geografías, y contribuyen así a la configuración de imaginarios lingüísticos sobre el mundo hispanohablante a partir de los contenidos que privilegian y legitiman.

La perspectiva glotopolítica

Una vez que se comprende que seleccionar, organizar, jerarquizar o valorar forman parte natural de la edición de materiales didácticos, como los manuales de lengua, resulta pertinente cuestionar las implicaciones de dichas acciones. Debe recordarse que los manuales no solo enseñan lengua, sino que también comunican, en gran parte, qué es el mundo hispanohablante. En este contexto, entra en juego la glotopolítica como una perspectiva de análisis, una lente a través de la cual vemos la relación entre aspectos lingüísticos y políticos de los fenómenos sociales y la cual, según José del Valle, centra la atención en cómo se originan y crean desigualdades y qué se podría hacer frente a ellas (Glotomundo, 2023).

Cuando observamos los manuales desde esta lente, podemos interpretarlos como artefactos culturales dotados de poder simbólico que responden a necesidades sociales, políticas y económicas (Del Valle, 2024). Lo anterior permite hacer hincapié nuevamente en que los manuales no podrían ser objetos neutrales en lo que

comunican porque, por un lado, tienen la libertad de decidir qué visiones del mundo hispanohablante muestran y, por otro lado, se ven atravesados por estructuras o instituciones que determinan qué usos de la lengua son correctos o legítimos, dependiendo de las necesidades particulares según el nivel social o de mercado.

Dado el contexto pluricéntrico del español, en el cual hay múltiples variedades diatópicas y centros lingüísticos que coexisten y funcionan como referentes culturales del mundo hispanohablante, la glotopolítica permite observar que, aunque todas las variedades del español son expresiones legítimas de la lengua, no todas tienen el mismo prestigio social. Lara (2013) sostiene que concebir el español desde un único centro de irradiación implica desconocer la legitimidad de las demás comunidades hispanohablantes y de esta manera se reproducen jerarquías lingüísticas entre variedades. Aquí vale la pena recordar que la enseñanza de lenguas es un área privilegiada de la planificación lingüística y que en un contexto globalizado como el actual, en el que las naciones y las lenguas buscan expandirse en el mundo, las variedades compiten también por legitimidad.

Al pensar en las lenguas y en sus variedades como divisas de un mercado, podemos ver que estas pueden apreciarse o depreciarse dependiendo de múltiples factores, como las relaciones de poder, historias coloniales y dinámicas geopolíticas, las políticas lingüísticas mismas de un territorio o las necesidades de sus usuarios. Esto es lo que conocemos como mercado lingüístico, concepto desarrollado por Louis-Jean Calvet, quien propone un modelo gravitacional en el que las lenguas ocupan posiciones diferenciadas dentro del sistema lingüístico global y que, además, no poseen “el mismo peso, la misma fuerza, el mismo porvenir” (Calvet, 2000, p. 35). Esta perspectiva permite entender por qué ciertas variedades del español adquieren mayor legitimidad o valor que otras en determinados contextos sociales y culturales. En este mismo sentido, Carreira (2007, citado en Garabaya, 2021), señala que el valor económico de la lengua depende también de factores como la condición económica de sus hablantes, su extensión geográfica o su presencia en diversos medios. Desde esta perspectiva se puede entender el español no solo como una lengua de comunicación internacional, sino también como un recurso dotado de valor económico y simbólico en un contexto global.

Los manuales de ELE son herramientas que tienen un papel importante en esa dinámica de mercado, ya que participan en la circulación y legitimación no solo de variedades, sino de la lengua misma. Los manuales determinan cuáles se muestran y cuáles tienen mayor o menor relevancia, pensando en variedades no solo como expresiones meramente lingüísticas, sino como expresiones culturales de la lengua cargadas de referentes, imágenes, formas de hablar y formas de ver el mundo. Por lo tanto, no se trata solamente de identificar qué variedades hay, sino de reconocer la manera en que esas elecciones promueven determinadas formas

del español como un capital simbólico valioso, mientras que otras son minimizadas o excluidas, así como las implicaciones de estas elecciones.

En suma, desde esta perspectiva glotopolítica, analizar los manuales de ELE permite observar qué variedades del español y qué referentes culturales circulan en el aula, y cómo estas participan en la configuración de imaginarios del mundo hispanohablante. Ayudan especialmente a examinar de manera crítica esas elecciones editoriales a fin de discutir y reflexionar sobre cómo promover una enseñanza del español que sea más sensible e inclusiva lingüística y culturalmente, y que permita conocer y reconocer la gran diversidad de voces y comunidades que conforman el mundo hispanohablante.

METODOLOGÍA Y CORPUS

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo con el fin de entender los significados que los grupos humanos e individuos les dan a los diferentes fenómenos sociales (Creswell, s.f., citado en Lima y Newell-Mclymont, 2021). El diseño de investigación escogido fue el análisis de contenido, ya que permite examinar los datos más allá de las palabras con el fin de descubrir los temas implícitos e implicaciones socioculturales (Preiser et al., 2021). Para la investigación buscamos profundizar en los posibles significados que los manuales de ELE transmiten a través de sus contenidos y, de esa manera, interpretar las representaciones del mundo hispanohablante que se construyen y proyectan a la comunidad estudiantil, lo cual puede impactar en su experiencia de aprendizaje.

La muestra consistió en un corpus de tres manuales de ELE de nivel A1 de la Editorial Difusión: *Aula América 1 (AA1)*, *Aula internacional 1 (AI1)* y *Aula del Sur 1 (AS1)*. Esta selección se hace, primero, porque es en los niveles iniciales donde los aprendientes suelen tener su primer contacto no solo con la lengua, sino también con las diferentes muestras culturales del español; y segundo, porque estos manuales representan adaptaciones regionales del mismo material dirigido a público localizado en puntos geográficos diferentes, cada uno con sus necesidades particulares.

El tipo de muestreo fue intencional, propio de los estudios cualitativos, ya que se debía contar con la disponibilidad tanto de los manuales como de sus recursos audiovisuales para hacer un análisis en igualdad de condiciones para todo el corpus.

Es importante aclarar que solo se analizaron las unidades principales de cada manual, sin tener en cuenta unidades complementarias que suelen aparecer al

final del material. Esta decisión buscó orientar el estudio hacia los contenidos centrales de los manuales, que es donde reflejan su enfoque didáctico.

Por último, es importante resaltar que este estudio se centró únicamente en el análisis de las representaciones lingüísticas, culturales y visuales presentes en el contenido de los manuales. Por lo tanto, no se aborda el análisis de sus políticas editoriales, de sus propuestas curriculares, ni el impacto que estas últimas pudieran tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes. Estos aspectos constituyen líneas de investigación complementarias que podrían explorarse en futuros estudios.

INSTRUMENTO, VALIDACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Se diseñó una matriz categorial en *Google Sheets* con el fin de identificar las variedades diatópicas y los contenidos culturales asociados a ellas en los manuales, y organizar así la información de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Partiendo de la propuesta de áreas geolectales de Moreno Fernández (2010), adaptada para los fines de esta investigación, se definieron siete áreas geolectales que abarcan todas las regiones geográficas donde el español es lengua oficial (o bien la lengua que se usa en actos oficiales en forma mayoritaria): español peninsular, español caribeño, español mexicano y centroamericano, español andino, español del Río de la Plata y el Chaco, español chileno y español de Guinea.

Además de las variedades, la matriz permitió identificar países y ciudades presentes en los manuales, tipos de contenidos culturales a partir de las categorías del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), mensajes representativos y referencias a la diversidad lingüística y cultural, así como características de las imágenes. En conjunto, ello permitió, entre otras cosas, identificar patrones de mensajes, hacer comparaciones entre manuales y analizar la distribución y frecuencia de variedades y áreas geográficas.

Para la validación del instrumento sometimos la matriz al juicio de expertos, para lo cual dos profesionales evaluaron la claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia de los ítems de la matriz. Una de estas personas es docente-investigador en el Departamento de Estudios del Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana y la otra cuenta con formación doctoral en Lenguaje, Discurso y Comunicación, además de experiencia en investigación en políticas lingüísticas y evaluación de programas de ELE. Sus comentarios y valoraciones aportaron mejoras para consolidar la versión final del instrumento.

Finalmente, los datos cualitativos se analizaron con ayuda del software *Atlas.ti* para codificar y agrupar los recortes obtenidos con el fin de generar categorías a

posteriori para su interpretación. Los datos cuantitativos, por su parte, se limpiaron, organizaron y analizaron con la herramienta *Power Query* de *Microsoft Excel* para construir tablas de frecuencia y mapas que permitieron identificar patrones de representación.

RESULTADOS

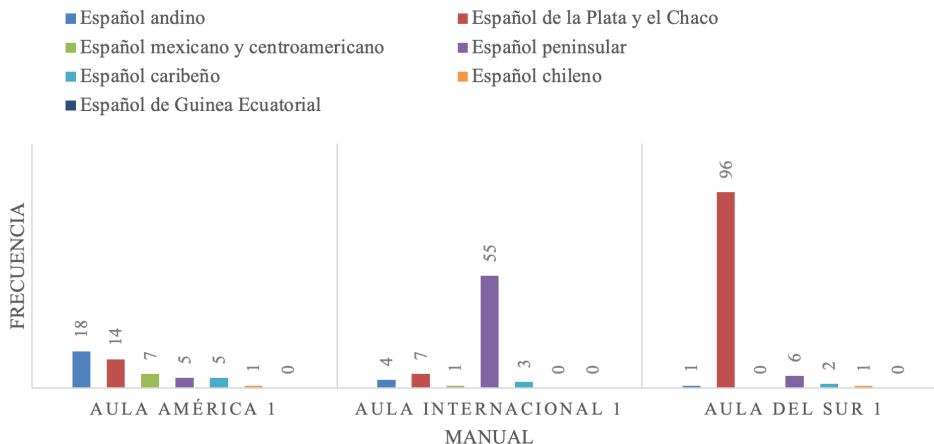
En este apartado se presentan los hallazgos más relevantes derivados del análisis, los cuales se agruparon en cuatro fenómenos clave: representación de variedades geolectales; distribución geográfica del mundo hispanohablante; discursos culturales recurrentes y representaciones visuales del mundo hispanohablante.

Representación de variedades geolectales

A partir de rasgos lingüísticos (fonéticos, léxicos, gramaticales) y contextuales, identificamos las diferentes áreas geolectales definidas en la matriz y su frecuencia de aparición en las actividades de los manuales del corpus. Esto nos permitió observar qué variedades tenían mayor presencia y cuáles una presencia reducida o marginal.

La distribución observada presentó un patrón de desigualdad en los tres manuales. Algunas áreas geolectales concentran la mayor frecuencia, por ejemplo, el español peninsular en *A11* o el español de la Plata y el Chaco en *AS1*, mientras que otras variedades tienen una representación significativamente menor. Por su parte, el español de Guinea Ecuatorial no aparece en ninguno de los manuales. Estos hallazgos sugieren que la representación de las variedades lingüísticas no refleja de manera equilibrada la diversidad dialectal del mundo hispano y parece privilegiar ciertas formas lingüísticas sobre otras.

Gráfico 1
Frecuencia de representación de áreas geolectales por manual



Elaboración propia.

En el Gráfico 1 podemos observar la distribución desigual de variedades geolectales, principalmente en *AI1* y *AS1*, donde dominan el español peninsular y el español de la Plata y el Chaco respectivamente. El caso de *AA1* nos permite ver que la frecuencia de aparición de todas las variedades es relativamente menor y, aunque el español andino y el peninsular presentan una mayor frecuencia, ninguna domina de manera marcada sobre las demás, lo que parece corresponder al enfoque panhispánico del manual.

Esto permite evidenciar también la manera en que cada manual responde a modelos de referencia lingüísticos diferentes: *AA1* se orienta a un modelo panhispánico, *AI1* se enfoca en un modelo centrado en la variedad peninsular como norma culta y *AS1* adopta un modelo regional enfocado en el Cono Sur.

Distribución geográfica del mundo hispanohablante

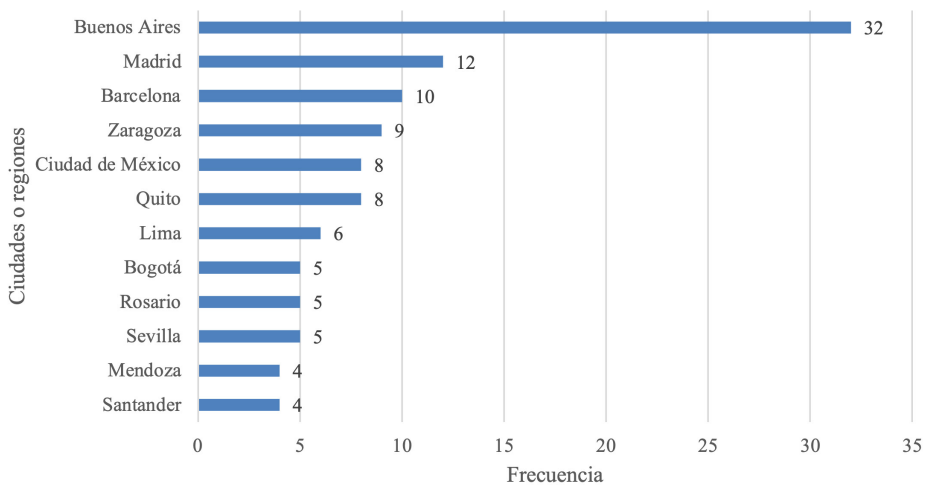
Además de la representación de variedades lingüísticas, el análisis permitió identificar qué ciudades, regiones y países se mencionaban a lo largo del contenido de los manuales. El análisis mostró preferencias por determinados países y centros urbanos. La identificación se realizó a partir de menciones explícitas a los nombres de las ciudades en los textos, imágenes, audios y videos de las actividades.

El análisis de cuántas veces aparecen mencionadas las ciudades en los tres manuales en conjunto refuerza esta tendencia (ver Gráfico 2). Buenos Aires destaca

ampliamente con presencia en 32 actividades, seguida de Madrid (12) y Barcelona (10), lo que evidencia cómo estas ciudades adquieren un mayor peso como referentes culturales y lingüísticos dentro del mundo hispanohablante. Aunque con menor frecuencia de aparición, otras ciudades como Quito, Lima, Bogotá y Ciudad de México también están presentes y se evidencia que las ciudades capitales tienden a tener mayor representación en los contenidos analizados.

Gráfico 2

Frecuencia de ciudades o regiones con mayores menciones en los manuales

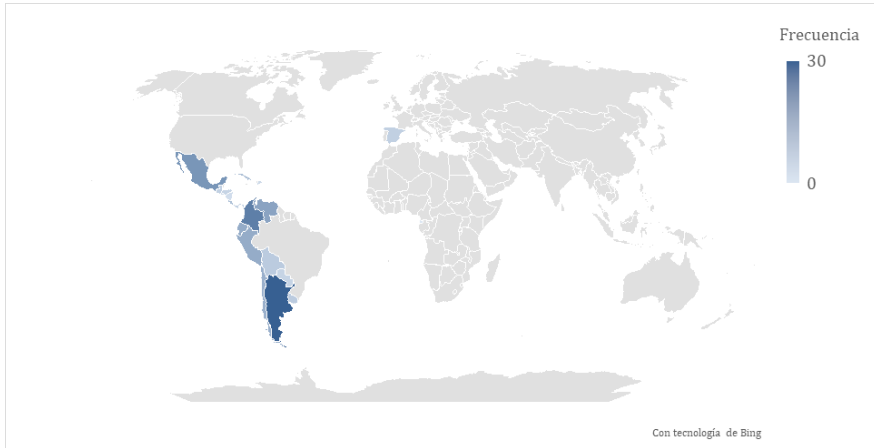


Elaboración propia.

El análisis por países también mostró diferencias relevantes entre los manuales. *AAI* presentó una mayor amplitud geográfica (ver Gráfico 3), abarcando principalmente los países de América Latina. *AII*, por su parte, tiene un carácter más europeo (ver Gráfico 4) al centrar sus referencias geográficas en España, mientras que *ASI*, con un enfoque regional en el Cono Sur, presenta a Argentina como su principal referente (ver Gráfico 5).

Por último, Guinea Ecuatorial, igual que en el caso de su variedad geolectal, no está referenciada geográficamente en ningún manual.

Gráfico 3
Mapamundi con frecuencia de países mencionados en AA1



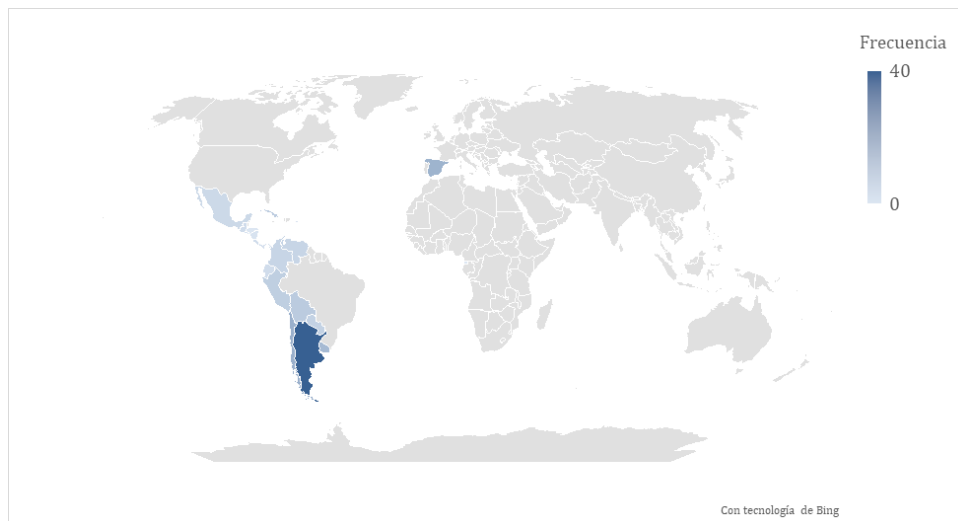
Elaboración propia.

Gráfico 4
Mapamundi con frecuencia de países mencionados en AI1



Elaboración propia.

Gráfico 5
Mapamundi con frecuencia de países mencionados en AS1



Elaboración propia.

En resumen, la representación geográfica del mundo hispanohablante no se distribuye de manera equilibrada, sino que, por el contrario, tiende a concentrarse en determinados países y ciudades capitales que funcionan como referentes lingüísticos y culturales. Argentina, por ejemplo, se presenta como el principal referente del Cono Sur y, a la vez, su capital, Buenos Aires, destaca ampliamente por encima de las demás ciudades del país. Así, mientras que algunas ciudades y países adquieren una mayor visibilidad en los contenidos, otros espacios geográficos mantienen una presencia más limitada y otros, como Guinea Ecuatorial, quedan completamente excluidos.

Esta distribución geográfica, junto con las variedades geolectales del anterior apartado, organiza el espacio del mundo hispanohablante que se presenta al estudiantado.

Discursos culturales

También se analizaron las diferentes temáticas culturales presentes en las actividades de los manuales, clasificadas de acuerdo con el PCIC. Los resultados mostraron que los temas de población, geografía física y alimentación fueron los más recurrentes en *AA1* y *AII*. Por su parte, en *AS1*, la geografía física, la educación y

temas relacionados con culturas extranjeras y personajes de la vida social y cultural fueron los más frecuentes. Estos resultados permiten ver que los manuales en cuestión les dan relevancia a dimensiones culturales relacionadas con la descripción geográfica y demográfica del mundo hispanohablante, temas comunes y accesibles para estudiantes de niveles iniciales.

Además de la distribución temática, los recortes analizados permitieron identificar patrones discursivos sobre el mundo hispanohablante desde un punto de vista cualitativo.

En primer lugar, en *AA1* y *A11* se observa una tendencia hacia valoraciones positivas de los espacios y la gente del mundo hispanohablante (“Tumbes es una ciudad preciosa”), la amabilidad de sus habitantes (“Los peruanos son muy amables”, “La gente es muy simpática y todo el mundo es muy amable”) y la riqueza cultural (“hay museos muy bonitos”, “Gracias al buen tiempo... conciertos al aire libre todo el año”). Este tipo de mensajes muestra una imagen del mundo hispano caracterizada por la positividad, la armonía, la hospitalidad y el atractivo turístico, en la que no parecen tener cabida tensiones culturales o sociales.

En segundo lugar, notamos que los manuales construyen, en parte, un repertorio de referentes culturales a partir de lo que se podría llamar productos emblemáticos gastronómicos que sirven como marcadores de identidad, entre los que están, por ejemplo, el café, el vino, el mate, el guacamole, el maíz, las empanadas, los bocadillos, entre otros.

Los ritmos musicales como la salsa, el flamenco o el tango están presentes, pero su tratamiento no es homogéneo. Mientras que el flamenco y la salsa se mencionan esporádicamente en *A11* y *AA1*, el tango, en *AS1*, recibe una atención más amplia e incluso reflexiva, con varias referencias a su historia y personajes representativos, lo que refuerza la regionalización hacia Argentina.

Lo anterior sugiere que la cultura se presenta a través de elementos que son fácilmente identificables, por lo general planteados de manera descriptiva y no problematizada, lo cual puede estar relacionado con el nivel inicial *A1* de los manuales, en los cuales no suele haber mucho espacio para la reflexión o el contraste de ideas por parte de la comunidad estudiantil. Adicionalmente, los referentes mencionados en los manuales, como la comida, la música, las personas y lugares específicos, parecen proyectar una imagen exportable del mundo hispanohablante, la cual se complementa con esa valoración positiva y atractiva que se mencionó anteriormente.

En tercer lugar, *AS1* presentó un aspecto que no está en los otros manuales: contenidos relacionados con el estatus actual del español en el mundo. En una de sus actividades, el manual menciona que el español es la lengua oficial de 21 países; menciona también que “hay países en los que se habla, pero no es la len-

gua oficial, como Estados Unidos (...) o Filipinas”, y que “es la segunda lengua más usada en Internet”. Además, resalta que en Israel las telenovelas argentinas son muy populares y se ven con subtítulos.

Estos contenidos dejan ver que el español es una lengua con una gran expansión geográfica; sin embargo, parece significativo que se mencione a Estados Unidos y Filipinas, países que han tenido un contacto histórico importante con el español, pero que no haya referencia a Guinea Ecuatorial, el único país africano donde el español es lengua oficial. Así, se refuerza el patrón observado en el análisis: la omisión de Guinea Ecuatorial del espacio geográfico hispanohablante, lo que contribuye a su ausencia en el imaginario didáctico de los manuales del corpus.

Contenidos visuales

También se analizaron los contenidos visuales presentes en los manuales, los que, junto a los elementos vistos previamente, ayudan a configurar el mundo hispanohablante que se muestra a los estudiantes.

En términos generales, se encontró un uso abundante de imágenes, particularmente fotografías, para acompañar e ilustrar los contenidos del manual. Esto no solo permite apoyar el proceso de aprendizaje del estudiantado, sino también presentarle referentes visuales del mundo hispanohablante. Más allá de este uso general de las imágenes, se perciben algunos aspectos importantes para el análisis.

En primer lugar, los espacios representados en cada manual refuerzan su orientación geográfica. *A11* privilegia entornos peninsulares, relacionados con espacios urbanos europeos ordenados y modernos. *AS1* centra su atención en espacios de Argentina, mientras que *AA1* muestra una mayor diversidad de lugares a lo largo de toda América Latina, con una innegable presencia de centros históricos.

Otro aspecto relevante es la presencia de elementos que funcionan como referentes culturales del mundo hispanohablante. Se identificaron personajes reconocidos de distintos ámbitos artísticos y culturales, así como múltiples referentes gastronómicos. En *AA1*, por ejemplo, se presentan artesanías (instrumentos musicales, especias, telas y figuras decorativas) como parte de los objetos de un mercado; de este modo, a pesar del trasfondo social, histórico y cultural que podrían tener estas piezas, no se evidencia una reflexión sobre su valor simbólico ni sobre su posible relación con las tradiciones locales.

En general, estos referentes tienden a presentar la cultura de forma no problematizada, a partir de elementos fácilmente reconocibles a nivel global; sin em-

bargo, carecen de un tratamiento más complejo o reflexivo, lo que refuerza una visión del mundo hispanohablante como atractivo y accesible.

Finalmente, el análisis de las portadas como primer acercamiento al mundo hispanohablante permitió identificar que mientras *AA1* propone iniciar apelando a las raíces culturales latinoamericanas con el maíz (ingrediente base de muchas culturas mesoamericanas), *AA1* apuesta por una estética más global y mediterránea al mostrar las mandarinas como elemento principal; y *ASI*, por su parte, refuerza su carácter regional cultural de Cono Sur al mostrar el mate como elemento central.

Las portadas no son solo elementos atractivos visualmente, sino que actúan también como una entrada simbólica al mundo hispanohablante. Sin embargo, los elementos de la portada no se retoman ni se profundizan en el contenido del manual, lo que muestra una falta de continuidad entre esa imagen visual inicial y el tratamiento de la cultura dentro del material. Lo anterior sugiere que las portadas sirven más como una estrategia estética de posicionamiento editorial que como una puerta de entrada a una exploración cultural más profunda.

En conjunto, estos hallazgos permitieron identificar que los manuales de ELE comunican formas particulares de mostrar y describir el mundo hispanohablante, las cuales pueden contribuir a la configuración de imaginarios con los que el estudiante dialoga en su proceso de aprendizaje. Estas formas, vistas desde una perspectiva glotopolítica, abren un campo de discusión relevante sobre las representaciones y jerarquizaciones culturales y lingüísticas que circulan en el aula de ELE y que inciden en la construcción de determinadas imágenes del mundo hispanohablante.

DISCUSIONES Y REFLEXIONES FINALES DESDE UNA MIRADA GLOTOPOLÍTICA

Los resultados de este estudio invitan tanto a docentes de ELE como a todos los actores involucrados en el proceso editorial a adoptar una mirada alternativa y crítica sobre el contenido de los materiales didácticos. Desde una mirada glotopolítica, podemos comprender los manuales de ELE como espacios de representación que participan activamente en la configuración de imaginarios sobre el mundo hispanohablante. A partir de esto, proponemos tres ejes de discusión y reflexión: la idealización del mundo hispanohablante, la restricción de la variación al plano oral y la fragmentación de los referentes lingüísticos y culturales presentes en los materiales analizados.

La idealización del mundo hispanohablante

La proyección de un imaginario idealizado del mundo hispanohablante fue uno de los hallazgos más relevantes: se observa que los manuales del corpus tienden a transmitir una imagen más bien positiva, armoniosa y turística, en la que se minimizan o se omiten tensiones sociales, desigualdades o conflictos que forman parte de la realidad social de los países hispanohablantes.

Si bien esta representación podría responder, por un lado, a criterios pedagógicos y editoriales encaminados a motivar y facilitar el proceso de aprendizaje en niveles iniciales y, por el otro, a favorecer la proyección internacional del español y su consolidación como una lengua dotada de poder simbólico y económico, desde una perspectiva glotopolítica resulta pertinente problematizar sus efectos. La construcción de un mundo hispanohablante deseable, aspiracional y exportable tiende a simplificar la realidad sociocultural del español y lleva a plantear la pregunta de si esta forma de representación no termina reforzando estereotipos, reduciendo su diversidad o despolitizando su imagen.

Por lo tanto, procurar una representación más transparente que muestre las complejidades, matices y contrastes del mundo hispanohablante podría favorecer la competencia intercultural crítica en los aprendientes y permitir que no solo dominen el uso de la lengua, sino que también se acerquen a una interpretación más reflexiva de las realidades socioculturales que la atraviesan.

La restricción de las variedades al plano oral

Los hallazgos evidenciaron una tendencia a mostrar rasgos diatópicos en el plano fonético, mientras que en los textos escritos predomina un español más neutro sin mayores marcas de variedad. Esta distribución de variedades en los manuales parecería reforzar la idea de una variedad estandarizada como modelo de referencia. Desde una perspectiva glotopolítica, esto puede entenderse como una regulación simbólica del idioma. En este sentido podríamos hacer hincapié en el panhispanismo como modelo de lengua que, aunque representa una apuesta valiosa y necesaria, su implementación no está exenta de tensiones entre su intencionalidad inclusiva y las formas concretas de representación.

Esta tendencia resulta especialmente relevante si se considera que diversos estudios han evidenciado que las representaciones de la diversidad diatópica del español suelen concentrarse en determinados rasgos fonéticos y aparecer en *inputs*

audiovisuales, mientras que otros componentes históricos, sociales o políticos quedan relegados a un segundo plano (Lauria, 2025).

En suma, la presencia de variedades, principalmente en el plano oral, podría contribuir a una representación parcial de la diversidad lingüística del español y, por ello, participar en la configuración de imaginarios sobre el mundo hispanohablante sustentados en una visión parcial de dicha diversidad.

Fragmentación del mundo hispanohablante

El corpus evidenció una distribución desigual de variedades diatópicas y referentes geográficos. Cada manual presenta una clara organización de estos elementos (por ejemplo, *AS1* centra sus referencias en Argentina, Buenos Aires y en la variedad del Río de la Plata). Aunque esto responde a una lógica editorial y pedagógica, también contribuye a configurar una jerarquización del mundo hispanohablante dentro del aula de ELE al determinar centros de referencia lingüísticos y culturales para los aprendientes.

Desde la glotopolítica, esta organización genera centros de prestigio y poder simbólico del español al legitimar ciertas formas lingüísticas, países y ciudades sobre otras y, de esta manera, organizar el mapa del español.

El caso de la exclusión de Guinea Ecuatorial del imaginario geográfico y diatópico del español es una muestra extrema de ese mundo hispanohablante fragmentado. Si bien editorialmente podría no ser rentable mostrar la variedad de Guinea Ecuatorial, no puede pasarse por alto esta omisión, especialmente si se considera un marco de mercado de lenguas en el que algunas variedades son más visibles que otras al considerarse más valiosas o prestigiosas en un mercado global en el que el español busca expandirse como lengua internacional.

Los manuales como espacios políticos

Se ha podido comprender que los manuales de ELE no son materiales pedagógicos neutros, sino artefactos discursivos que participan de manera activa en la construcción de imaginarios del mundo hispanohablante.

Esta reflexión resulta relevante si consideramos que la idea de neutralidad en las representaciones lingüísticas y culturales ha sido cuestionada desde la glotopolítica. En este sentido, Garrido Sardà y Del Valle (2023, citados en Lauria, 2026) mencionan que la neutralidad lingüística constituye una construcción ideológica que puede ocultar procesos de jerarquización y diferenciación social al servir a

determinados poderes sociales o económicos. Por ello, desde este punto de vista, las decisiones editoriales que dan forma a los manuales, no solo median el aprendizaje a partir de la organización de los contenidos, sino que también configuran un orden simbólico a partir de su selección, jerarquización y exclusión, lo cual influye en qué español se enseña y qué variedades y espacios geográficos se legitiman frente a otros.

Ahora bien, resulta fundamental aclarar que esta investigación no pretende cuestionar las decisiones editoriales en sí, las cuales responden a procesos rigurosos, válidos y necesarios de selección y adaptación de contenidos. Más bien se busca abrir un espacio de discusión y reflexión sobre cómo determinadas elecciones en términos de contenidos y representación podrían influir en la construcción de imaginarios del mundo hispanohablante.

De esta manera, estos hallazgos invitan a reflexionar sobre la manera en que determinadas variedades alcanzan una mayor legitimidad dentro de los manuales. Si se considera que el español circula internacionalmente como una lengua con un valor simbólico y económico, la selección de referentes lingüísticos y culturales no resulta ajena a las dinámicas de prestigio, mercado y proyección internacional. Por lo tanto, resulta pertinente preguntar hasta qué punto ciertas variedades y centros de referencia terminan ocupando posiciones privilegiadas en la enseñanza de ELE, mientras que otras reciben una atención significativamente menor.

Todo esto invita a repensar de manera crítica el papel de los manuales en la enseñanza de ELE como artefactos que configuran representaciones del mundo hispanohablante. Por ello resulta necesario avanzar hacia una mayor transparencia de las decisiones editoriales y promover representaciones más amplias y equitativas de la diversidad lingüística y cultural del español.

Igualmente, implica reconocer el rol fundamental del personal docente en la mediación de estos materiales, invitándolo a fomentar prácticas y actividades que permitan ampliar y contextualizar los contenidos ya presentes en los manuales, con el fin de favorecer una aproximación más consciente, plural y reflexiva del mundo hispanohablante con el cual el estudiantado interactúa en su proceso de aprendizaje y en la construcción de una identidad lingüística y cultural en diálogo con el mundo hispanohablante.

REFERENCIAS

- Babot, M. V. (2010). *Sobre las variaciones lingüísticas en los manuales de español para extranjeros*. Universidad de Buenos Aires. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2827/1245>
- Bori, P. y Block, D. (2024). Critical textbook analysis in Spanish language teaching: identifying neoliberal content. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407677>
- Calvet, L.-J. (2000). El porvenir de las lenguas. *El Correo de la UNESCO*, 53(4), 35-36. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119490_spa
- Del Valle, J. (2024, 21 de agosto). *Glotopolítica y teoría del lenguaje. ¿Cómo abordar lo político del lenguaje?* Anuario de Glotopolítica. <https://glotopolitica.com/aglo-6/josedelvalle/>
- Efron, A. J. y Swiatek, M. (2021). Manuales de español como lengua extranjera y multimodalidad, un abordaje contextualizado. *De Signos y Sentidos*, (21), 95-108. <https://doi.org/10.14409/ss.v0i21.10105>
- Garabaya Casado, E. (2021). La enseñanza de español como lengua de herencia en Estados Unidos: razones socioeconómicas y educativas que justifican su docencia universitaria en la década de 2020. *Normas*, 11 (1), 69-83.
- Glotomundo. (2023, 13 de diciembre). *Glotopolítica: entrevista al lingüista José del Valle*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=04M-fnwi0Onk>
- Instituto Cervantes. (2024). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf
- Lara, L. F. (2013). *Historia mínima de la lengua española*. El Colegio de México; El Colegio Nacional.
- Lauria, D. (2016). Arnoux, Elvira Narvaja de y Bein, Roberto (Eds.) (2015). Política lingüística y enseñanza de lenguas. Buenos Aires: Biblos, 272 páginas. Traducciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 221-237. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/815>
- Lauria, D. (2026). ¿Hablamos la misma lengua? Una lectura glotopolítica del libro *Hablamos la misma lengua*. Historia política del español en América, desde la Conquista a las independencias. *TSN Transatlantic Studies Network*, 19, 60-69. <https://doi.org/10.24310/tsn.19.2025.21638>
- Lima, W. y Newell-McLymont, E. F. (2021). Qualitative Research Methods: A Critical Analysis. *International Journal of Engineering and Management Research*, 11(2), 189-199. <https://ijemr.vandanapublications.com/index.php/j/article/view/120>

- Marimón Llorca, C. (2021). La lengua y las lenguas: Imaginarios lingüísticos sobre la diversidad en la prensa española. *LEA: Lingüística Española Actual*, 41(1), 61-86. <https://www.researchgate.net/publication/353103649>
- Maldonado Cárdenas, M. (2012). Español como lengua pluricéntrica: Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América. https://doi.org/10.31819/9783954870219_004
- Martínez Mora, R. F. (2022). *De la subjetivación del aprendiente de ELE a partir del contenido cultural del manual de enseñanza C de C1: Un análisis crítico del poder* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/62932>
- Montes Giraldo, J.J. (1995). *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, medológica y bibliográfica*. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo XCI.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Nuez Mendizábal, R. (2021). *Análisis del tratamiento de las variedades del español en materiales publicados en Alemania: ELE para germanoparlantes* [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá]. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/53958>
- Núñez, C. D. V. (2021). La variedad del español rioplatense como lengua universal en manuales de E/LE. MarcoELE: *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (33). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8246973>
- Prados Lacalle, M. (2014). *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén]. CREA: Colección de Recursos Educativos Abiertos. <https://crea.ujaen.es/items/cd48bd78-73bd-4865-aaff-41c0bca0b942>
- Preiser, R., Mancilla García, M., Hill, L. y Klein, L. (2021). Qualitative content analysis. En R. Biggs, A. de Vos, R. Preiser, H. Clements, K. Maciejewski y M. Schlüter (Eds.), *The Routledge handbook of research methods for social-ecological systems* (pp. 270-281). Routledge. <https://lccn.loc.gov/2020057185>
- Sánchez Vicente, A. (2025). Análisis crítico del tratamiento de la variación lingüística en manuales de enseñanza de ELE españoles y estadounidenses. *Estudios Humanísticos. Filología*, (47), 143-163. <https://doi.org/10.18002/ehf.vi47.9198>
- Risager, K. y Fernández, S. S. (2024). Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), 152-166. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678>

Del aula a la comunidad: Historias compartidas como puente cultural

From the classroom to the community: Shared stories as a cultural bridge

Julia Oliver Rajan
Northwestern University: Evanston, Illinois, EUA
julia.oliverrajan@northwestern.edu
ORCID: [0009-0007-8855-2000](https://orcid.org/0009-0007-8855-2000)

Resumen: Se presenta *Historias compartidas*, un Recurso Educativo Abierto (REA) diseñado para la enseñanza del español como lengua de herencia desde un enfoque de lengua-cultura que integra lengua, identidad y comunidad. El proyecto surge como respuesta a las limitaciones de los materiales comerciales y a la necesidad de atender la diversidad lingüística y cultural del estudiantado en el Medio Oeste de los Estados Unidos. A partir de narrativas personales y comunitarias, textos literarios, materiales audiovisuales y actividades de aprendizaje basadas en la comunidad, *Historias compartidas* sitúa la lectoescritura en prácticas sociales reales y valida el uso de variedades del español, el translingüismo y los repertorios híbridos propios de hablantes de herencia. El artículo describe el diseño pedagógico del proyecto, su fundamentación teórica en la pedagogía abierta, el aprendizaje comunitario y las perspectivas socioculturales de la alfabetización, así como sus diversas aplicaciones didácticas. Asimismo, se analiza su impacto en la capacidad de toma de decisiones por parte de la comunidad estudiantil, en el sentido de pertenencia y en la vinculación entre la universidad y las comunidades locales. En conjunto, *Historias compartidas* se propone como un puente entre el aula y la comunidad, y como una contribución significativa al campo de la enseñanza del español como lengua de herencia desde una perspectiva inclusiva, crítica y socialmente situada.

Palabras clave: Recurso Educativo Abierto (REA); hablantes de herencia; diseño de materiales didácticos; enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

Abstract: *Historias compartidas is an Open Educational Resource (OER) developed to teach Spanish as a heritage language by integrating language, identity, and community. The project addresses the limitations of commercial materials and aims to support students with diverse linguistic and cultural backgrounds in the U. S. Midwest. By incorporating personal and community narratives, literary texts, audiovisual materials, and community-based activities, Historias compartidas situates literacy within authentic social contexts and affirms the value of Spanish language varieties, translanguaging, and the hybrid linguistic repertoires of heritage speakers. The article outlines the project's pedagogical design, its theoretical grounding in open pedagogy, community-based learning, and sociocultural perspectives on literacy, as well as its instructional applications. Furthermore, it analyzes the project's impact on student agency, sense of belonging, and the university's relationship with local communities. Overall, Historias compartidas serves as a bridge between the classroom and the community, making a significant contribution to the field of Spanish heritage-language education through an inclusive, socially engaged approach.*

Keywords: Open Educational Resource (OER); heritage speakers; instructional materials design; teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza de lenguas ha cambiado mucho gracias a las innovaciones digitales, a los enfoques comunicativos e interculturales, así como a una mayor conciencia sobre la importancia de conectar el aula con los contextos sociales en los que se utiliza la lengua (Byram, 1997; Fuertes Gutiérrez et al., 2023; Kramsch, 2009; Liddicoat y Scarino, 2013; Warner y Dupuy, 2018). Los materiales didácticos tradicionales ya no bastan para una educación inclusiva, crítica y comprometida socialmente, sobre todo si no consideran las identidades, las prácticas discursivas y los contextos socioculturales del estudiantado (Loza y Beaudrie, 2022; Norton, 2013; Ortega, 2020). Es por ello que los Recursos Educativos Abiertos (REA) se han vuelto más populares, ya que responden a necesidades educativas y sociales más amplias, y ayudan a formar estudiantes empoderados y conscientes de su papel como contribuyentes al currículo (Durán Urrea y Meiners, 2019).

El proyecto *Historias compartidas* nació en el cruce entre el aula, la comunidad y la tecnología, como respuesta a las limitaciones que se encontraron al usar libros comerciales para enseñar español a hablantes de herencia. Esta experiencia mostró que era necesario crear materiales más adecuados para estudiantes del Medio Oeste de Estados Unidos, quienes tienen trayectorias lingüísticas y cultura-

les diversas, así como identidades híbridas y cambiantes, como ocurre con la comunidad estudiantil de origen hispano y latino hoy en día (Potowski, 2018; Valdés, 2001). Investigaciones anteriores han demostrado que los materiales estandarizados casi nunca reflejan las prácticas lingüísticas reales ni las experiencias socio-culturales de estas comunidades, lo que puede afectar su sentido de pertenencia y su participación en clase (Leeman, 2015). Ante esto, las plataformas digitales se presentan como una herramienta clave para responder a estas nuevas necesidades pedagógicas.

Historias compartidas comenzó como un curso tradicional de español para hablantes de herencia, pero luego evolucionó para incluir narrativas personales, entrevistas y relatos de la comunidad, todo desde una perspectiva de lengua y cultura. Un aspecto clave es que el estudiantado participa activamente en la recopilación de información y en la creación de contenido, integrando sus propias experiencias y las de sus comunidades. Publicar el proyecto como REA no fue solo una decisión técnica, sino también una postura pedagógica y política para democratizar el conocimiento y valorar los saberes locales (UNESCO, 2019; Wiley y Hilton, 2018). Así, *Historias compartidas* busca crear materiales que apoyen pedagogías antirracistas y decoloniales, sin dejar de lado el apoyo gramatical que un gran porcentaje de estudiantes de herencia necesita. Estos objetivos solo se pueden lograr si se trabaja junto con las comunidades locales.

El presente texto examina *Historias compartidas* como un ejemplo concreto del uso de recursos educativos abiertos en la enseñanza de la lengua y la cultura. Se enfoca en tres aspectos principales: el origen y el diseño pedagógico del proyecto, su base teórica en la educación abierta y en el aprendizaje comunitario, y sus aplicaciones didácticas y proyecciones como estrategia de acercamiento y aprendizaje con comunidades locales.

2. MARCO TEÓRICO: LENGUA-CULTURA, NARRATIVAS Y MATERIALES DIGITALES

Desde el enfoque de la lengua y la cultura, en la enseñanza de lenguas se reconoce que estos dos elementos no pueden separarse (Bugnone, 2015). Aprender una lengua no es solo entender gramática, sino también comprender prácticas sociales, valores, memorias e identidades. Por eso, las narrativas personales y comunitarias son recursos clave, ya que conectan la experiencia, el lenguaje y el significado.

A lo largo del tiempo, la enseñanza de lenguas ha adoptado diferentes enfoques, especialmente en la lectoescritura (Pérez Guzmán, 2022). Hasta los años setenta, el currículo era principalmente gramatical, normativo y estructural (Marín, 2004). En los años ochenta, se incorporó el enfoque comunicativo, que integró

hablar, escuchar, leer y escribir, siguiendo a Halliday (1970) y Hymes (1972). En las últimas décadas, la enseñanza del lenguaje ha incluido ideas de la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía, los estudios culturales y, sobre todo, la sociolingüística crítica (Leeman y Serafini, 2016; Leeman y Showstack, 2022; Parra, 2016; entre otros), lo que ha llevado a considerar la lectoescritura como una práctica social y culturalmente relevante (Kalman, 1993). Por eso, hoy en día leer y escribir no son solo habilidades, sino también bases para el empoderamiento académico.

Desde este enfoque sociocultural, leer y escribir no son habilidades aisladas, sino prácticas vivas que se desarrollan al usarlas y al participar en contextos significativos (Lerner, 2001). A diferencia de una pedagogía centrada únicamente en la comunicación, el enfoque de lengua y cultura busca formar lectores y escritores autónomos que participen críticamente en la cultura escrita (Cassany, 2008; Pérez Guzmán, 2022). Así, la lectoescritura es una herramienta para resolver problemas, reclamar derechos, participar en la comunidad, transformar realidades y fomentar la creatividad. Esta idea es la base de *Historias compartidas*, un proyecto alineado con enfoques antirracistas y decoloniales que desafía las jerarquías tradicionales y promueve pedagogías sostenibles basadas en las experiencias del estudiantado y sus comunidades.

Estas ideas teóricas se relacionan con metodologías comunes en la enseñanza del español a hablantes de herencia que buscan fomentar actitudes positivas hacia la lengua heredada, sus variedades y sus expresiones culturales, así como desarrollar una sensibilidad cultural crítica (Aparicio, 1997; Fuertes Gutiérrez et al., 2023; Ortega, 2020; Valdés, 1995; Valdés et al., 2008; Vergara Wilson y Pascual y Cabo, 2022; entre otros). Desde esta perspectiva, el enfoque de la justicia social reconfigura la manera en que la jerarquía entre lengua pública y lengua privada se manifiesta en el contexto de los hablantes de herencia, y plantea que la lengua minorizada está intrínsecamente vinculada a sus vivencias y comunidades (Ortega, 2020). Parra y Serafini (2021) subrayan la importancia de valorar de forma positiva la lengua del estudiantado, independientemente de su variedad o nivel. Bajo esta óptica, el enfoque pedagógico referido se apoya en los géneros literarios y en los multialfabetismos, abarcando no solo textos escritos, sino también películas, documentales, artículos periodísticos, cartas, mensajes de texto y cualquier formato que transmita información (Warner y Dupuy, 2018). El recurso *Historias compartidas* sigue esta línea, ya que, como REA, facilita la creación de proyectos adaptados a distintos niveles de competencia, lo cual resulta especialmente útil en aulas con gran diversidad de población estudiantil. En el ámbito de la escritura, esta diver-

sidad está influida por el contacto con la lengua de herencia, su frecuencia de uso y el acceso a materiales de lectura.

Varios estudios han mostrado que el uso de narrativas en el aula ayuda a desarrollar la competencia intercultural, ya que fomenta la empatía y el pensamiento crítico. Esto permite que el estudiantado comprenda diferentes perspectivas culturales y reflexione sobre realidades propias y ajenas (Bruner, 1996; Byram, 1997). Los espacios digitales también permiten que participantes de otros países y de distintos trasfondos sociales se integren a la realidad multilingüística y contemporánea de nuestras comunidades (Warner y Dupuy, 2018). Al trabajar con historias reales, cada estudiante se vuelve protagonista de su aprendizaje, construyendo significado a partir de su experiencia, identidad y contexto sociocultural (Banks, 2008; Nieto, 2010). En entornos digitales, estas narrativas se amplifican al crear, compartir y mezclar contenidos, lo que hace que los textos vayan más allá del aula y abran espacios de diálogo intercultural.

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) son materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que están en el dominio público o bajo licencias abiertas, lo que hace posible su uso, adaptación y compartición. Estudios recientes muestran que los REA no solo ayudan a reducir costos, sino que también transforman la manera de enseñar al fomentar la colaboración y la creación conjunta de conocimiento (Wiley y Hilton, 2018). Desde la pedagogía abierta, estos recursos permiten modelos de enseñanza centrados en el estudiantado, lo cual es especialmente útil en la enseñanza de lengua y cultura, ya que facilita adaptar los materiales a contextos locales y comunitarios.

3. HISTORIAS COMPARTIDAS COMO PROYECTO PEDAGÓGICO ACTIVO

Este libro abierto se desarrolló inicialmente a partir de actividades de escritura reflexiva, entrevistas y recopilación de relatos, implementados en cursos de español para hablantes de herencia y adaptados a partir de libros comerciales para la enseñanza del español como lengua de herencia. Posteriormente, el proyecto comenzó a organizarse en torno a una selección diversa de textos que incluye obras literarias de autoras y autores reconocidos, como Sandra Cisneros y Gabriel García Márquez, así como manifestaciones culturales provenientes del arte visual, del cine y de las prácticas del diario vivir. Los ejes temáticos que articulan los materiales abordan cuestiones como la identidad, la familia, la memoria, las

experiencias marcadas por dinámicas de género, la visibilización de comunidades hispanas históricamente marginadas y la conciencia ambiental.

La creación del proyecto respondió a la necesidad institucional de diseñar un *track* o programa coherente para aprendientes de español como lengua de herencia, en un contexto en el que solo se ofrecen dos cursos: uno de nivel intermedio y otro de nivel avanzado. Este último funciona como un puente entre la formación lingüística y los cursos de literatura. Además, se concibe como un espacio de lectoescritura crítica desde una perspectiva de lengua-cultura, con el fin de atender tanto las necesidades específicas de la comunidad estudiantil como la rigurosidad académica de los próximos cursos literarios. En consecuencia, el proyecto final, que consistía en la creación de un fanzine elaborado en clase, evolucionó hacia un análisis literario más formal, centrado en novelas seleccionadas en función de los intereses temáticos y de los niveles de competencia lingüística del alumnado.

El desarrollo de *Historias compartidas* fue posible gracias a múltiples becas internas que permitieron dedicar el tiempo y los recursos necesarios a la creación de los materiales, así como al respaldo de un programa institucional de la biblioteca enfocado en el diseño de proyectos digitales de esta naturaleza. El REA está alojado en la plataforma Pressbooks, pero también existen otras plataformas igualmente accesibles y funcionales para este tipo de iniciativas. Cada institución puede ofrecer opciones distintas, pero la experiencia con Pressbooks ha sido positiva. Además, una de las principales ventajas de un recurso digital abierto es la posibilidad de actualizar de manera continua los contenidos, según las necesidades pedagógicas y las aportaciones del estudiantado en cada semestre o trimestre académico. Otra ventaja es la de poder generar copias del libro en formato PDF para quienes prefieren evitar el uso de dispositivos digitales en el aula y, así, reducir la fatiga digital.

La implementación del proyecto tomó aproximadamente un año y medio, periodo en el cual se piloteó durante dos trimestres con el objetivo de ajustar y calibrar tanto los materiales como las actividades. Las evaluaciones estudiantiles reflejan una percepción ampliamente positiva del recurso, en especial en comparación con el uso previo de materiales comerciales. Por ejemplo, durante la etapa inicial de transición, un estudiante describió el curso de la siguiente manera:

El curso cubre bastante contenido (gramática e historia), pero de forma superficial y algo apresurada, con mucha tarea, aunque manejable, por lo que funciona más como una visión general que como un estudio profundo. Están ocurriendo algunos cambios curriculares, así que puede que cambie en el futuro.

Tras el pilotaje del REA y la posterior recalibración del currículo, la percepción del curso cambió significativamente, como se evidencia en uno de los comentarios de evaluaciones subsiguientes:

Si ya hablas español, este curso es para ti. Te ayuda a mejorar la gramática, la pronunciación y a aprender vocabulario nuevo. Recomiendo mucho este curso a cualquiera que haya aprendido español en casa y no en un entorno educativo, ya que presenta todos los aspectos del idioma de una manera a la que no habías estado expuesto. Hay muchísimo contenido, pero es muy divertido: incluye lecturas de libro de texto, películas, proyectos en grupo y exploración fuera del campus en la comunidad.

Estos comentarios demuestran que integrar una variedad de contextos, géneros y voces hizo que el curso (aunque se trata de lectoescritura avanzada y suele ser exigente) resultara más accesible, relevante y motivador para el estudiantado. Además, esta diversidad contribuye a la reducción del colonialismo lingüístico en la organización de la enseñanza del español (Fuertes Gutiérrez et al., 2023).

El REA está estructurado en tres módulos, que abarcan desde lo personal y lo familiar hasta el análisis crítico de temas globales. Cada módulo tiene doce lecciones y un taller de escritura. La gramática se integra a las historias y materiales ya trabajados, lo que permite abordar los contenidos desde distintos niveles de competencia y en relación con los contextos socioculturales del alumnado. Este enfoque refuerza el carácter inclusivo, flexible y sostenible del proyecto. Pero lo más importante son las aportaciones de la comunidad estudiantil al contenido y a las mejoras del libro.

4. DEL AULA A LA COMUNIDAD: APRENDIZAJE BASADO EN LA COMUNIDAD

Otro enfoque de *Historias compartidas* es el aprendizaje basado en la comunidad, que plantea que el conocimiento se construye de manera más significativa cuando el alumnado interactúa con contextos reales. Este REA incluye varias lecciones de este tipo en el módulo 1. Por ejemplo, la lección 1.8, “Género e identidad a través de las generaciones”, incorpora un artículo periodístico de *The Washington Post* que introduce el tema del género no binario y luego explora comunidades trans o de tercer género, como los muxes en Oaxaca, México. Muchos estudiantes, aunque sean de origen mexicano, no saben que estas comunidades han existido desde la época prehispánica y que aún son importantes y vigentes en la sociedad moderna. Esta interacción con contextos reales se materializa mediante la inclusión de voces comunitarias y la difusión abierta del libro, rasgos que se alinean con la

mayoría de las lecciones. Un ejemplo significativo de la exploración identitaria y de género es la lección 1.10, “Mi nombre”, de Sandra Cisneros, que ofrece la oportunidad de leer y analizar la viñeta de una adolescente llamada Esperanza y la paradoja de llevar un nombre heredado de su bisabuela. Las actividades asociadas a esta sección dan paso a varios ejercicios, que abarcan desde lo personal hasta lo comunitario, para que el estudiantado explore su identidad.

El módulo 2, “Mi idioma, mi herencia”, incorpora un poema de Melissa Lozada-Oliva que sirve como punto de partida para otras actividades significativas en el salón de clase y prepara al estudiantado para llevar a cabo una exploración estructurada de las comunidades hispanas locales. Como estrategia de *community outreach* o vínculo comunitario, el proyecto 2 de este módulo fortalece los vínculos entre la universidad y la comunidad, visibiliza experiencias locales y promueve la reciprocidad. Los estudiantes visitan una comunidad hispana cercana y, a partir de esta exploración, realizan un análisis crítico del uso del español o del *espanglish* en dicho contexto, así como entrevistas a sus habitantes sobre sus prácticas lingüísticas. En este ejercicio, muchos hablantes de herencia reconocen que su manera de hablar y el empleo del *translingüismo* son fundamentales para una comunicación auténtica en estos espacios. En combinación con una investigación estructurada de lengua-cultura, lo académico deja de ser únicamente una transmisión de conocimiento para convertirse en un sitio de encuentro. Debido a la logística que conlleva este proyecto grupal, la lección 2.8, “Historia del español en los Estados Unidos”, le da seguimiento al mismo y mantiene a quienes utilizan este REA en una actividad crítica constante, lo que evidencia una mayor conciencia de que el lenguaje existe y se desarrolla dentro de las comunidades.

La diversidad de comunidades hispanas constituye otro eje central del libro. La lección 3.1, “Comunidades hispanas olvidadas: sefardíes, saharauis y chinos”, sirve de preámbulo al tercer proyecto grupal, centrado en el análisis de las problemáticas sociales comunes que es necesario abordar para construir una sociedad más justa. Las comunidades chinas y las sefardíes son diaspóricas y están presentes en diversas regiones de Hispanoamérica. La población sefardí, como parte de una diáspora histórica que se remonta al siglo XV, y las comunidades chinas migrantes del siglo XIX forman parte de nuestra historia cultural, pero con frecuencia han sido invisibilizadas u olvidadas en los libros de texto comerciales en español. Lo mismo ocurre con el caso de los saharauis, que todavía siguen en busca de un país propio. Esto es importante ya que, en el contexto de esta institución educativa del Medio Oeste, los temas de esta lección resultan especialmente significativos para una parte del estudiantado que proviene de entornos multirraciales o biculturales, como padre chileno y madre china, padre sirio y madre mexicana, o padres sefardíes panameños, entre otros. Esta es, a propósito, la lección más ex-

tensa del módulo, ya que cada año hay estudiantes que se sienten representados en esta sección y aportan nueva información, como, por ejemplo, el pódcast sobre los sefardíes en Puerto Rico o el video sobre la comunidad china en Argentina.

De manera complementaria, la película *Ixcanul*, en la lección 3.2, expone múltiples problemas sociales y visibiliza a comunidades indígenas que suelen estar ausentes en los libros de texto de español comerciales. Asimismo, el documental *Mata e' pelo*, en la lección 3.10, muestra el rico legado de las comunidades africanas y afrodescendientes en distintos países y contextos hispanos. Este último tema aborda no solo la herencia y la etnicidad, sino que también propone un acercamiento crítico a las tendencias contemporáneas en torno al uso del cabello rizado o afro natural. A partir de esta lección, una alumna realizó un estudio sobre las políticas de varias universidades que restringían el uso del cabello rizado o natural en los equipos de *cheerleading* o de porristas, lo que derivó en cambios en los lineamientos contractuales de dichas instituciones.

En estos ejemplos y lecciones se reflejan las diversas perspectivas culturales del estudiantado y la invitación constante a reflexionar tanto sobre experiencias propias como ajenas, tal como proponen Bruner (1996) y Byram (1997). Otra base teórica que atraviesa estas prácticas pedagógicas es el enfoque de lengua-cultura, que promueve que lectores y escritores participen críticamente en los contextos escritos de sus comunidades (Cassany, 2008; Pérez Guzmán, 2022), aun cuando estos se desarrollen en inglés. En última instancia, lo fundamental es concebir la lectoescritura como una práctica transferible, en consonancia con Freire (1989) y su defensa de una alfabetización crítica y liberadora.

5. APLICACIONES DIDÁCTICAS

Historias compartidas presenta un marco pedagógico sólido para enseñar español como lengua de herencia, integrando lengua, identidad y comunidad. El proyecto parte de una visión crítica del bilingüismo (Loza y Beaudrie, 2022) —por lo que reconoce a quienes hablan una lengua de herencia como personas con repertorios lingüísticos legítimos y en desarrollo (Ortega, 2020)— y se aleja de enfoques centrados en la corrección o en modelos deficitarios. Aunque el libro incluye lecciones de gramática tradicional, secciones como “Detectives de la gramática”, “Así lo decimos” y “Escribe con confianza” destacan el uso real de las variantes lingüísticas presentes en muchas comunidades hispanas y su reflejo en la vida diaria, como los eufemismos. En este contexto, el estudiantado analiza la canción “Tomando té”, de Chava Flores, para explorar cómo el pronombre *te* y el sustantivo *té* se utilizan mediante juegos de palabras y dobles sentidos propios del español.

Con fundamentos teóricos claros, el proyecto propone actividades que sitúan la lectoescritura en prácticas comunitarias reales, de modo que se valida el uso de diferentes variedades del español, el translingüismo y las experiencias híbridas del estudiantado, con el conocimiento de que este último también cursará materias con otras perspectivas. Su estructura abierta y flexible permite adaptarse a la diversidad de los salones y ofrece muchas opciones para su uso en clase.

El diseño del libro responde, además, a principios de la secuenciación didáctica propios de los cursos para hablantes de herencia. Por ejemplo, el primer módulo introduce el imperativo, una estructura que la mayoría del alumnado domina de forma auditiva debido a su uso frecuente en el entorno familiar, especialmente en la interacción entre padres e hijos. Este tema se complementa con el cuento de autoría anónima “La sopa de piedra”, un relato casi universal, muy reconocido, en el que un fraile llega a un pueblo y les solicita a sus habitantes distintos ingredientes para preparar una sopa, a pesar de contar únicamente con una piedra. La lectura ofrece múltiples posibilidades pedagógicas, ya que permite abordar temas como la identidad cultural a través de la comida, la resiliencia humana y el valor de la colaboración y de la perseverancia. A partir del texto, la comunidad estudiantil realiza una actividad en la que se desplaza por el salón y solicita ingredientes a sus compañeros: “*Pido un ingrediente. ¿Qué me puedes regalar?*”. A lo que se responde, por ejemplo: “*Te regalo ajo; toma estos ajos*”. De este modo, cada estudiante va elaborando su propia lista y preparando una sopa distinta. Después, reflexionan sobre la elección de los ingredientes y explican por qué estos tienen un significado culturalmente íntimo.

Siguiendo esta línea de construcción de comunidad dentro y fuera del salón, el estudiantado desarrolla un primer proyecto, en el que graba un video de aproximadamente cinco minutos sobre su platillo favorito, su historia y su valor identitario. Para esto, debe investigar no solo la receta, sino también su origen, que en muchos casos es prehispánico, y las razones por las que ese platillo se consume en su familia. En este proceso, el alumnado suele entrevistar a padres, abuelas u otros familiares, lo que fortalece la comunicación intergeneracional y propicia el descubrimiento de aspectos significativos relacionados con su lengua, identidad y cultura. De manera complementaria, el taller de escritura 1, “Ensayos descriptivos y técnicas para introducciones inolvidables”, se centra en las historias individuales de quienes conforman la clase y les ofrece múltiples opciones para escribir un ensayo descriptivo en pasado a partir de sus recuerdos, con temas como “Sabores de la infancia”, “La influencia de mis abuelos” o la tradicional “Autobiografía lingüística”, entre otros.

Este taller no se limita al trabajo con las estructuras gramaticales del pasado, sino que profundiza en la distinción entre aspectos perfectivos e imperfectivos,

apoyándose en la lección 1.11, “Detectives de la gramática: narraciones en pasado”. Aquí, el alumnado escucha la canción “Ya lo pasado, pasado”, de José José, no solo para comprender su contenido, sino también para experimentar de manera afectiva la noción de perfectividad en el tiempo pasado. En esta actividad se explica que el pretérito perfecto puede concebirse como una caja de recuerdos cerrada; mientras que el imperfecto se compara con una ola que va y viene, y se usa mayormente para descripciones y acciones habituales en el pasado. Sin embargo, lo esencial del ejercicio es que el estudiantado llegue a estas conclusiones por sí mismo, asumiendo un rol activo como “detective de la gramática”. Además del análisis gramatical, en este taller se trabajan otras destrezas de escritura académica, como la elaboración de títulos llamativos y concisos, y la redacción de introducciones efectivas que incluyan una tesis clara de dos oraciones o menos. Para algunos estudiantes, este proceso resulta desafiante, ya que es la primera vez que escriben un ensayo en español; no obstante, la posibilidad de elaborar un borrador, participar en la revisión por pares y completar una versión final hace que la experiencia sea más llevadera y que el alumnado perciba con claridad el logro de una meta académica.

El módulo 2 comienza con el poema “*My Spanish*”, de la poeta colombiana-guatemalteca Melissa Lozada-Oliva. En esta actividad el alumnado escucha, recita y analiza esta obra. Luego de la discusión, el personal docente puede profundizar en el tema mediante un ejercicio en clase para definir “*My Spanish*” o “Mi español” en una o dos oraciones. Esta práctica fue exitosa y al final del curso se recopilieron las propuestas realizadas y se repartieron como recuerdos. A continuación, algunos ejemplos de los resultados:

- “Mi español es el chisme de mis tías que escuchaba antes de que empezara la misa de los domingos. Mi español es el deseo de contarle todo sobre mi día a mi mamá”.
- “Después de ver el video ‘*My Spanish*/Mi español’, aprendí que no soy sola en cómo me siento de mi español. Hubo metáforas que eran muy similares en cómo me sentía”.
- “*My Spanish* no es perfecto, no es bueno y pienso que *it doesn't sound right*, estoy decidida a perfeccionar mi acento cuando hablo en español”.

En estos ejemplos se pueden ver los marcos teóricos previos y el uso del cambio de código que también se presenta en el poema. Este es el preámbulo para introducir otros temas alineados con la historia del español, con el español en el

contexto estadounidense y con las variantes del español en el mundo. Siguiendo el énfasis en la escritura, el segundo taller se centra en las técnicas para elaborar un ensayo expositivo y organizar sus párrafos. Los temas de este ensayo, a su vez, sustentan los temas abordados, como la identidad hispana o latina, la evolución del español, las comunidades hispanas en el mundo y las características dialectales de las variantes del español.

En el último módulo destaca la película *Ixcanul*, en la que el alumnado aprende sobre algunos problemas sociales, como la pobreza, la discriminación étnica, la misoginia, el maltrato por motivos de género y el matrimonio forzado por necesidad. Al terminar la discusión de este filme, se presenta la ocasión para explorar la lección “Detectives de la gramática: las oraciones condicionales con ‘si’”, en la que se enseña la diferencia entre los tres tipos de oraciones condicionales: reales, hipotéticas e imposibles. El estudiantado se divierte haciendo hipótesis sobre lo que le habría ocurrido a María, la protagonista de *Ixcanul*, si hubiera tenido otras posibilidades o la capacidad de tomar sus propias decisiones. Este tercer módulo termina con la canción de Maná “¿Dónde jugarán los niños?”, en la que se pueden practicar el tiempo futuro y los artículos definidos e indefinidos. Para cimentar lo estudiado, el tercer taller ofrece la oportunidad de elaborar un ensayo argumentativo en el que se enfatiza la importancia de lograr una buena conclusión y se compara el uso de la voz pasiva y la voz activa en español en contextos académicos, algo que difiere entre esta lengua y el inglés.

Estos ejemplos de uso didáctico complementan el proyecto final —ensayo literario—, que es optativo según la rigurosidad o el trayecto de los siguientes cursos de español. Este es un resumen de todo lo aprendido tanto en los materiales como en los talleres. Es un proyecto que se divide en pequeñas partes semanales y le brinda al alumnado la posibilidad de leer una novela en español y analizarla críticamente. Esta es una oportunidad que fusiona la literatura con lo práctico, pues se trata de una actividad en la que la comunidad estudiantil puede integrar sus experiencias con lo académico. La lista de novelas está catalogada por niveles (intermedio, intermedio-avanzado y avanzado) y por temas de interés. Los niveles se determinan por los lineamientos del Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés) y mediante una entrevista con cada estudiante. Para algunas personas, esta puede ser la primera vez que lean un texto amplio en español, pero la meta no es que se frustren, sino que tengan el orgullo de haber leído literatura en español con gozo y que continúen haciéndolo en el futuro. Por eso se les permite escoger la obra según su nivel de proficiencia lingüística y sus intereses.

Como es un REA, *Historias compartidas* puede adaptarse, ampliarse y ajustarse por docentes y estudiantes, según sus realidades locales. Así, no solo es un ma-

terial de instrucción, sino también una herramienta para la formación docente, el diseño curricular y el desarrollo de pedagogías abiertas. En conjunto, el libro ofrece muchas formas de aplicarse a la enseñanza de la lengua y la cultura desde una perspectiva inclusiva, crítica y socialmente situada.

6. CONCLUSIONES

Historias compartidas es una respuesta pedagógica a las limitaciones de los materiales comerciales para enseñar español como lengua de herencia y una propuesta concreta para concebir el aula como un espacio donde se encuentran lengua, identidad y comunidad. Con un enfoque de lengua y cultura y bajo los principios de la pedagogía abierta, el proyecto muestra que es posible crear materiales rigurosos que atiendan tanto las necesidades lingüísticas del estudiantado como sus realidades socioculturales, sin recurrir a modelos deficitarios ni a visiones normativas del lenguaje.

A lo largo del texto se ha mostrado cómo *Historias compartidas* une narrativas personales y comunitarias, prácticas de lectoescritura crítica y el aprendizaje basado en la comunidad para fortalecer la agencia estudiantil y el sentido de pertenencia. La participación activa del alumnado en la creación y expansión del contenido, junto con la validación de diferentes repertorios lingüísticos, como las variedades del español y el cambio de código, refuerza la idea de que el bilingüismo es un recurso, no un problema. Así, el proyecto se alinea con enfoques culturalmente sostenibles y socialmente situados, como lo proponen los estudios de lenguas de herencia.

Además, publicar el proyecto como Recurso Educativo Abierto amplía su alcance y potencial de transformación, ya que facilita su adaptación a diferentes contextos educativos y su uso por otras comunidades académicas. *Historias compartidas* no solo es un material didáctico, sino también un puente cultural que permite el intercambio de saberes, fortalece la relación entre la universidad y la comunidad y reconoce a los estudiantes como productores legítimos de conocimiento.

Este proyecto propone una forma diferente de enseñar español como lengua de herencia: una pedagogía de lengua y cultura que empieza en el aula, se enriquece con la comunidad y vuelve a ella transformada. Así, *Historias compartidas* aporta al campo de la enseñanza de español no solo en lo metodológico, sino también desde una perspectiva ética y política, comprometida con una educación lingüística más inclusiva, crítica y socialmente situada.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, F. R. (1997). La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría* (pp. 222-232). Houghton Mifflin.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bugnone, A. L. (2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Memoria académica del VIII Coloquio PELSE*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Durán Urrea, E. y Meiners, J. G. (2019). Creating and implementing open educational resources for the Spanish as a Heritage Language classroom. En A. Comas-Quinn, A. Beaven y B. Sawhill (Eds.), *New case studies of openness in and beyond the language classroom* (pp. 23-36). Research-publishing.net. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596837.pdf>
- Freire, P. (1989). La alfabetización y la pedagogía crítica. En P. Freire, D. Macedo y H. Giroux, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (pp. 143-159). Paidós.
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R. y Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/23247797.2023.2294635>
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140-165). Penguin.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Kalman, J. (1993). *Enfoques socioculturales de la alfabetización*. DIE-CINVESTAV.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- Leeman, J. y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translingual competence. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching* (pp. 56-79). Georgetown University Press.

- Leeman, J. y Showstack, R. (2022). The sociolinguistics of heritage language education. En K. Geeslin (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and sociolinguistics* (pp. 328-340). Routledge.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica.
- Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Loza, S. y Beaudrie, S. M. (Eds.). (2022). *Heritage language teaching: Critical language awareness perspectives for research and pedagogy*. Routledge.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2020). The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective. *Language Learning*, 70(S1), 15-53. <https://doi.org/10.1111/lang.12347>
- Parra, M. L. (2016). Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 166-190). Georgetown University Press
- Parra, M. L. y Serafini, E. J. (2021). "Bienvenidxs todes": El lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160.
- Pérez Guzmán, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Potowski, K. (Ed.). (2018). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge.
- UNESCO. (2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G., Fishman, J. A., Chávez, R. y Pérez, W. (2008). *Maintaining Spanish in the United States: Steps toward a national language policy*. Multilingual Matters.

- Vergara Wilson, D. y Pascual y Cabo, D. (2022). *Teaching Spanish to heritage speakers*. Georgetown University Press.
- Warner, C. y Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128. <https://doi.org/10.1111/flan.12316>
- Wiley, D. y Hilton, J. (2018). Defining OER-enabled pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 133-147. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>

Narrativas transmedia: una reflexión teórica a partir del concepto de hipermediaciones aplicado a la educación para el desarrollo de competencias comunicativas

Transmedia Storytelling: A Theoretical Reflection Based on the Concept of Hypermediations Applied to Education for the Development of Communication Skills

Estefanía Barrientos Trejo
Universidad Autónoma de Tlaxcala
estefbarrientos01@gmail.com
ORCID: [0009-0008-7796-8147](https://orcid.org/0009-0008-7796-8147)

Resumen: El presente texto ofrece una reflexión teórica sobre las narrativas transmedia como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas en la educación. El objetivo es analizar el potencial de las narrativas transmedia fundamentadas en el concepto de hipermediaciones de Scolari (2008) para optimizar las competencias comunicativas de diversos grupos de aprendizaje. Asimismo, se analiza cómo la convergencia de medios (multimedia, internet) y su asimilación por parte del usuario puede contribuir a enriquecer la enseñanza-aprendizaje. Estos argumentos se exponen bajo la premisa de que la propuesta de estrategias transmedia, al diversificar los tipos y formatos de la expresión, puede servir para fomentar otras habilidades, como la lectura crítica, la producción textual (escrita y audiovisual) y la interacción colaborativa para enfrentar así los retos que presentan las nuevas tecnologías de la información. Es necesario enfatizar la importancia de adaptar las estrategias transmedia a las necesidades y el contexto de la comunidad estudiantil al reconocer la diferencia de estilos de aprendizaje.

Palabras clave: narrativas transmedia; hipermediaciones; competencias comunicativas; educación

Abstract: This paper offers a theoretical reflection on transmedia storytelling as a pedagogical tool for the development of communication skills in education. The objective is to analyze the potential of transmedia narratives, grounded in Scolari's (2008) concept of hypermediations, to optimize the communication skills of diverse learning groups. Furthermore, it analyzes how media convergence (multimedia, the internet) and its assimilation by users can contribute to enriching the current state of teaching-learning process. These arguments are presented under the premise that proposing transmedia strategies, by diversifying the types and formats of expression, can serve to foster other skills such as critical reading, textual production (written and audiovisual), collaborative interaction, and to confront the challenges posed by new information technologies. It is necessary to emphasize the need to adapt transmedia strategies to the needs and context of students by recognizing different learning styles.

Keywords: transmedia storytelling; hypermediations; communication skills; education

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias comunicativas en el aula se ha centrado históricamente en habilidades lingüísticas y textuales, en ocasiones desligadas de la riqueza de las lenguas y de las plataformas que los alumnos tienen fuera de la escuela. Sin embargo, el surgimiento de las narrativas transmedia y de fenómenos como el propio transmedia, representa una oportunidad inmejorable para pensar y enriquecer estas prácticas en la didáctica.

En este sentido, las narrativas transmedia son definidas por Jenkins et al. (2006) como aquellas que “implican la capacidad tanto de leer como de escribir a través de todos los modos de expresión disponibles” (Jenkins et al., 2006, p. 48). Esto representa una nueva lógica del consumo y de la producción, culturalmente hablando. No se trata, por ende, de trasladar contenido de un formato a otro, sino de la extensión de un cosmos al cual se puede acceder y, sobre todo, cuya narrativa propicia la participación del usuario.

Esta transformación conceptual se vuelve evidente al observar la actualidad global, la cual se encuentra en el apogeo de un ecosistema mediático, complejo y dinámico, en un contexto de continua modificación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Al respecto, hay informes que revelan que los estudiantes pueden pasar entre 30 y 80 horas semanales navegando en las pantallas de sus celulares (Noticias Caracol, 2025). Estas cifras demuestran el nivel de

atracción de la población juvenil hacia las novedades tecnológicas y la importancia de integrar estas herramientas adecuadamente a los procesos de enseñanza.

Desde esta perspectiva, esta transformación ha modificado, entre otros aspectos, no solo las formas de acceder a la información, sino también cómo comunicamos, interactuamos y construimos conocimiento. La educación se halla ante un escenario donde las fronteras entre lo digital y lo analógico se desvanecen, lo que convierte a la alfabetización mediática en un saber fundamental.

Por consiguiente, este texto de reflexión teórica tiene por objetivo analizar el potencial de las narrativas transmedia —fundamentadas en el concepto de las hipermediaciones de Scolari (2008)— como un marco conceptual y analítico para la optimización de las competencias comunicativas del estudiantado de distintos ámbitos, según su contexto. En este sentido, se justifica la importancia de integrar estas estrategias en el currículo, puesto que el éxito de cualquier propuesta reside en lograr adaptarse a las necesidades y habilidades específicas de cada grupo de estudiantes.

SITUACIÓN ACTUAL

El campo de las narrativas transmedia y su aplicación en la educación es un área de investigación y experimentación creciente a nivel global. Aunque su desarrollo es aún heterogéneo y está en proceso de consolidación, hay una clara tendencia global en el interés académico por sus posibilidades didácticas. No obstante, para realmente desentrañar el potencial de la competencia comunicativa, es esencial ir más allá de una mirada puramente tecnológica.

En este sentido, autores como Henry Jenkins brindaron las bases conceptuales de las narrativas transmedia desde una óptica anglosajona, enfocada en la convergencia y la participación de las audiencias; sin embargo, para comprender los procesos profundos que el transmedia moviliza en el ámbito educativo —reconociendo las particularidades de las realidades culturales y sociales—, la vasta tradición latinoamericana de estudios culturales y de comunicación ofrece una lente invaluable. Es aquí donde es necesario integrar perspectivas que aborden la riqueza de una cultura mediática y las mediaciones que la atraviesan, las cuales adquieren una relevancia significativa con trabajos como los de Martín-Barbero (1987), Orozco Gómez et al. (2012), Polo Rojas (2018), Alonso y Murguía (2018) y, más recientemente, las propuestas pedagógicas de Ferrarelli (2023).

Martín-Barbero (1987) lanzó una invitación radical: desplazar el estudio de los *medios* hacia las *mediaciones*. Para este autor, las mediaciones son esos espacios y procesos complejos donde se tejen las configuraciones culturales que abarcan la

tecnicidad, institucionalidad y sociabilidad: “un mapa para indagar no otras cosas, sino la dominación, la producción y el trabajo, pero desde el otro lado: el de las brechas, el consumo y el placer” (1987, p. 229). Esto permite comprender que la comunicación no es un simple flujo de información, sino también un entramado intrincado de prácticas culturales.

Asimismo, al aplicar las narrativas transmedia en el aula, no se está meramente interactuando con nuevas tecnologías; sino que se dialoga con las mediaciones culturales de la comunidad estudiantil: sus formas de ocio, arraigadas prácticas de consumo mediático que rigen sus interacciones en las redes digitales. Desde esta perspectiva, el transmedia se erige como un puente vital entre la lógica formal de la escuela y las lógicas cotidianas y vivenciales de los jóvenes, permitiendo que las competencias comunicativas florezcan y se desarrollen precisamente en el cruce fértil de estas mediaciones.

Por su parte, Orozco Gómez et al. (2012) analizan los cambios que han surgido en la forma en que las audiencias se relacionan con los medios de comunicación, tanto nuevos como tradicionales, argumentando que “es necesario afrontar la educación mediática partiendo de la experiencia y la reflexión misma de los propios productores receptores” (Orozco Gómez et al., 2012, p. 71). El texto enfatiza la importancia de distinguir entre la interacción genuina y propositiva frente a la simple conectividad o consumo amplificado, advirtiendo que no todo lo que está conectado se traduce automáticamente en una comunicación significativa.

Avanzando hacia el análisis de las prácticas juveniles concretas, Polo Rojas (2018) examina las estrategias de aprendizaje informal y las prácticas lectoestéticas de estudiantes en la relación con las narrativas transmedia. Su estudio, basado en un enfoque cualitativo y una metodología etnográfica, describe cómo esta perspectiva potencia el pensamiento crítico al expandir sus horizontes y crear oportunidades para que expresen su aprendizaje: “De la página a la pantalla y de regreso, las experiencias de los lectores de narraciones transmedia son amplias y fragmentadas, se caracterizan por un orden disperso y el involucramiento como en interacciones sociales” (Polo Rojas, 2018, p. 47). Asimismo, el estudio examina cómo la juventud desarrolla habilidades narrativas y artísticas mediante la escritura de historias y la participación en comunidades de aprendizaje informal en plataformas como Wattpad.

En una línea temporal más reciente, Alonso y Murgia (2018) han explorado de manera más específica cómo la lógica transmedia puede transformar radicalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando que la puesta en marcha de estos proyectos permite “acercar lo valioso que acontece en la escuela a la comunidad y establecer puntos de diálogo con los intereses, inquietudes y saberes de

la misma para retroalimentar la propuesta pedagógica” (Alonso y Murgia, 2018, p. 214).

Finalmente, Ferrarelli (2023) aporta una dimensión pedagógica reciente al sostener que el diseño didáctico en entornos digitales abiertos favorece la creación de espacios colaborativos para pensar y reflexionar de manera autónoma. Para la autora, aprovechar los conocimientos previos y extraescolares de los estudiantes dota de un sentido genuino a las propuestas escolares, conectándolas directamente con su vida cotidiana.

En síntesis, estos autores han aportado un sólido marco teórico al campo de la narración transmedia, permitiendo entenderla no solo como una técnica narrativa sino también como un paradigma de comunicación que, aplicado estratégicamente en la educación, representa una poderosa herramienta para el desarrollo integral de las habilidades comunicativas y capacita a las personas para interactuar de manera más efectiva en el complejo ecosistema mediático de la actualidad tecnológica.

MARCO TEÓRICO

Para entender realmente por qué las narrativas transmedia son herramientas didácticas tan potentes para mejorar las habilidades comunicativas, es preciso sumergirse en la idea de las hipermediaciones que propone Scolari (2008), quien brinda un enfoque valioso para analizar los cambios profundos que ha sufrido el mundo de la comunicación en la era digital.

Una de las contribuciones teóricas más importantes de Scolari (2008) fue la creación del término “hipermediaciones”. Sus investigaciones se centran en la evolución del ecosistema de los medios y el cambio de estos, retomando las contribuciones de la historia y la arqueología de la comunicación.

El autor considera que el nacimiento de las tecnologías digitales ha hecho que actualmente la sociedad esté ante una nueva forma de la mediatización, la complejidad y la hipermediación. No se trata, en consecuencia, de la mera digitalización de medios de comunicación existentes, sino de una reestructuración, de un mayor nivel de complejidad de los procesos comunicativos.

Al respecto, las hipemediaciones se definen por el nacimiento de ecosistemas mediáticos complejos en los que los medios no son entidades separadas, sino que son sistemas interrelacionados en continua mutación, es decir “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno ca-

racterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008, p. 113).

Las hipermediaciones no son, por tanto, la contrapartida de las mediaciones tradicionales (que se apoyan en la lógica de los medios de masas caracterizadas por la unidireccionalidad, la concentración de la oferta y la presencia de muchos receptores pasivos), sino un tipo de mediación que se basa en la convergencia de lenguajes de medios de comunicación y plataformas, es decir, se basa en la interactividad relacionada con nuevas técnicas de los soportes y, por lo mismo, en la participación activa de los usuarios.

A continuación se presentan las principales dimensiones de las hipermediaciones. Se considera que son esenciales cuando se discuten las narrativas transmedia y las habilidades de comunicación; su elección está respaldada por su aplicación directa y su pertinencia en el contexto pedagógico de la comunicación:

I. La hipertextualidad y la reticularidad se manifiestan a través de la estructura no lineal que caracteriza al hipertexto; de este modo, los usuarios pueden desplazarse por la información de forma no secuencial y elegir así sus propios caminos de lectura y acceso a partir de enlaces. Scolari toma este concepto y lo acerca a la reticularidad de los ecosistemas mediáticos, donde la información y la narrativa quedan interconectadas en una red compleja: “Cada uno de estos conceptos esclarece algún aspecto de estos procesos: si el adjetivo hipertextual realza la importancia de las estructuras textuales complejas, la interactividad nos orienta hacia la navegación dentro de las redes y al intercambio entre usuarios dentro de un modelo participativo muchos-a-muchos” (Scolari, 2008, p. 110).

En el caso de las narrativas transmedia, esta característica se evidencia a partir de la bifurcación de las historias y de la existencia de varios accesos alternativos desde los que es posible acceder a varias facetas del relato y a información complementaria en función de los intereses personales del participante, lo que a su vez contribuye a que la lectura y el recorrido sean activos y personalizados.

II. Interactividades: las hipermediaciones hacen referencia al paso de máximas dificultades de la comunicación lineal y unidireccional a un esquema de usos mediáticos donde el usuario final puede intervenir, modificar, personalizar y producir contenido. Dicha interactividad desestima la condición pasiva del receptor para transformarlo en un prosumidor: “El concepto de interactividad puede asumir diferentes sentidos. A veces la interactividad es una respuesta preprogramada dentro de un sistema; en ese caso, el mensaje que recibimos hace referencia al inmediatamente anterior o a una serie de mensajes intercambiados antes” (Scolari, 2008, p. 93).

En el caso de las narrativas transmedia, dicha interacción puede implicar que el público potencialmente puede alterar la historia, escoger caminos narrativos no lineales, escribir *fanfiction*, participar en foros de discusión, o incluso coconstruir extensiones de mundos narrativos; esto contribuye a la autonomía del usuario y al empoderamiento en el proceso comunicativo.

III. Convergencia y multimedialidad: para Scolari, la convergencia implica algo distinto a la digitalización. Es la consolidación de lenguajes —como el textual, el visual, el sonoro y el audiovisual— en un entorno digital, lo que propicia la conexión y fluidez entre plataformas y dispositivos. En ese espacio las historias no están ancladas a un único soporte (película, libro, videojuego, etc.), sino que se despliegan y se complementan en diversos canales, donde cada uno brinda un sinónimo a una narración: “La multimedialidad o la convergencia retórica dejan de ser algo más que una suma de medios en una única pantalla: los lenguajes comienzan a interactuar entre sí y emergen espacios híbridos que pueden dar origen a nuevas formas de comunicación” (Scolari, 2008, p. 104).

En esencia, las narrativas transmedia se articulan mediante un universo de ficción que se despliega a través de diversos soportes: desde una serie de televisión o un videojuego, hasta una novela gráfica, un podcast o un blog; cada uno de estos formatos posee una gramática propia y aporta una contribución única al relato global.

Desde la postura de Scolari, “las hipermediaciones se caracterizan por generar metaproductos que combinan los lenguajes y medios tradicionales dentro de un formato interactivo” (Scolari, 2008, p. 287); es decir, es mucho más que una mera técnica, es una lógica de la producción y el consumo cultural que concuerda con la arquitectura no secuencial, interactiva y participativa de los medios digitales.

Esto refuerza la idea de que las experiencias transmedia impulsan al estudiante a ir más allá de la simple decodificación, obligándolo a participar activamente en la creación de significados y en la producción de nuevas narraciones, pues se trata de una base elemental para la competencia comunicativa actual.

Abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las narrativas transmedia implica reimaginar en su totalidad el diseño didáctico. En sintonía con esto, Ferrarelli (2023) señala que los entornos digitales abiertos y el trabajo colaborativo en red configuran verdaderos espacios para pensar, crear y reflexionar, indispensables para propiciar la libertad intelectual y la imaginación del alumnado (Ferrarelli, 2023, p. 35).

Esta reconfiguración del entorno escolar y de las dinámicas de cocreación no ocurre de forma aislada; responde a una ecología de medios profundamente in-

terconectada. Es aquí donde las aulas extendidas encuentran su explicación más robusta al ser analizadas desde la complejidad de los entornos digitales contemporáneos.

En definitiva, la teoría de las hipermediaciones propuesta por Scolari explica de manera convincente por qué las narrativas transmedia trascienden una simple tendencia pedagógica pasajera. Más bien, representan una solución didáctica profunda y bien fundamentada. Asimismo, se revelan como el camino para comprender cómo esta estrategia se alinea con una transformación estructural significativa. Se trata del marco que fundamenta la pertinente necesidad de introducir el transmedia como un elemento que participa activamente en la educación para desarrollar habilidades comunicativas propias del siglo actual.

DISCUSIONES

La irrupción de las hipermediaciones invita a comprender las transformaciones profundas de la ecología de los medios y la comunicación. Para Scolari, este concepto implica la reconfiguración de los modos de producción, distribución y consumo de la información y el conocimiento: “Para entender la hipermediaciones debemos ir más allá del proceso de producciones o de las nuevas textualidades: debemos entrar de lleno en las nuevas dinámicas de consumo. Las hipermediaciones traen consigo nuevas modalidades interpretativas” (Scolari, 2008, p. 288).

En este nuevo ecosistema, los medios no funcionan de manera aislada, sino que operan de manera interconectada y en un diálogo permanente que establece un entramado complejo. Aquí las audiencias se transforman en prosumidoras activas capaces de consumir y producir contenido.

La contribución de estas investigaciones al campo de la educación reside en un enfoque específico y su propuesta teórica. Si bien las narrativas transmedia se han investigado ampliamente en los campos de la comunicación, la educación y el entretenimiento, aún no se ha desarrollado plenamente su potencial en la aplicación pedagógica de la narrativa multimodal al desarrollo de habilidades comunicativas desde las hipermediaciones.

En este sentido, las narrativas transmedia, desde la óptica educativa, facilitan espacios idóneos para la enseñanza-aprendizaje en las competencias comunicativas, entendidas como la capacidad de dar sentido, comprender, producir y negociar significados a partir de diferentes contextos y lenguajes.

Para empezar, las hipermediaciones demandan una multialfabetización, es decir, la capacidad de leer y escribir en distintos lenguajes y formatos. Desde esta perspectiva, una estrategia transmedia permite la variedad de lenguajes de apren-

dizaje; la comunidad estudiantil no se limita a la producción escrita tradicional (como el ensayo), sino que articula el conocimiento mediante diversos soportes de manera simultánea, tales como el *podcast* (lenguaje sonoro) o la narrativa gráfica digital (lenguaje visual). La multialfabetización implica, por consiguiente, la necesidad de adaptar los mensajes a las particularidades específicas de cada formato y contexto, permitiendo que los estudiantes se vuelvan más competentes en el uso de diferentes códigos comunicativos.

En segundo término, la narración transmedia se presenta como una invitación a participar y producir. Los estudiantes son cocreadores del universo narrativo que se les propone. Esta participación puede manifestarse en la creación de personajes nuevos, en la ampliación de subtramas, en el diseño de materiales complementarios (mapas, diarios, *wikis*) y en la solución de enigmas. A través de estas dinámicas, el estudiantado desarrolla la negociación de ideas y la repartición de roles, elementos esenciales para consolidar una comunicación efectiva.

Ante todo, una de las principales virtudes de las narrativas transmedia e hipermediaciones es que se adaptan a los intereses y a las prácticas mediáticas que la comunidad estudiantil tiene en su vida fuera del aula. Hoy en día, muchos jóvenes “nativos transmedia” —familiarizados con sagas cinematográficas que se extienden a videojuegos, series de televisión que hacen que tengan comunidades de realidad aumentada— se convierten automáticamente en usuarios activos y proactivos al integrar estas lógicas en la educación. Ello implica aprovechar su capital cultural y motivacional para conseguir un aprendizaje más pertinente, significativo y atractivo.

Esta postulación encuentra su verdadera razón de ser al abrazar la diversidad en las formas y canales de conocimiento. Bajo esta mirada, las narrativas transmedia —leídas desde las hipermediaciones de Scolari— dejan de percibirse como una herramienta técnica para revelarse como un ecosistema de encuentro. En este espacio se diluye la rigidez de la enseñanza tradicional y emerge un equilibrio más humano: el personal docente se convierte en guía que diseña experiencias interconectadas, mientras que el alumnado se reconoce ahora como prosumidor activo y recupera el protagonismo de su propia curiosidad. En este tenor, es primordial analizar la situación socioeconómica y cultural del entorno de la comunidad educativa, que se traduce en vivencias y visiones por parte del alumnado.

Scolari examina a fondo ideas teóricas, de las cuales, para aplicarlas al ámbito educativo, compila una lista de atributos frecuentes en los nuevos estilos de comunicación, tales como hipertextualidad/reticularidad, definidas como un proceso no lineal o, en términos de Scolari (2008, p. 78), como “estructuras textuales no secuenciales (hipertextualidad)”. Las narrativas transmedia capitalizan esta naturaleza reticular de la educación; en lugar de presentar un mismo tema de

estudio como un ente clausurado, lo despliegan como un universo de información interconectada.

Por consiguiente, la red o estructura de conocimiento fomenta la exploración autónoma al permitir que los estudiantes construyan su propio camino y conexión de nodos de aprendizaje, aprendiendo por su cuenta al definir y alimentar su curiosidad y saciar su propia *hambre digital* de información y conexiones, basándose en sus propios intereses y necesidades cognitivas. Es primordial recordar que el conocimiento es una red de asociaciones significativas, en lugar de una acumulación de datos aislados. Este saber debe aprovecharse para maximizar responsablemente el uso de las tecnologías de la información.

Es así que la interactividad trasciende la simple apariencia de un clic, ya que, en el campo de la educación, estas experiencias no se limitan a responder cuestionarios cerrados o a evaluar comparaciones binarias. Estos elementos alejan a los estudiantes de una postura pasiva, posicionándolos como actores activos de su propio aprendizaje, fomentando la experimentación, el análisis de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En otras palabras, involucra una “participación activa de los usuarios (interactividad)” (Scolari, 2008, p. 78).

Resulta fundamental añadir que la convergencia o multimedialidad constituye el artífice de la hipermediación, la cual se conjuga para producir las narrativas transmedia. Scolari indica que las hipermediaciones se caracterizan no solo por la copresencia de medios, sino por su interrelación, es decir, se refiere a las formas en que los medios tienen la posibilidad de complementarse o enriquecerse.

En suma, la invitación a los profesionales de la educación es a que examinen este ámbito, indaguen en sus posibilidades y, sobre todo, que ponderen al estudiantado y su contexto al momento de llevar a cabo innovaciones pedagógicas. De este modo, se impone al docente la tarea de salir de la práctica tradicional para pensarla como un proceso de aprendizaje distribuido, interactivo y participativo.

CONCLUSIONES

En este texto se ha explorado cómo las ideas de Scolari (2008) sobre las narrativas transmedia y las hipermediaciones abren un camino prometedor para mejorar las habilidades comunicativas en la enseñanza. Tal como se ha argumentado, en el mundo digital no es suficiente comprender textos escritos, hablar bien e incluso manejar, hasta cierto punto, plataformas digitales, sino que lo más importante es que la comunidad estudiantil sepa desenvolverse con soltura al buscar, enten-

der y crear mensajes usando diversos medios y formatos que se conectan entre sí de manera responsable.

A través de la perspectiva de las hipermediaciones de dicho autor, se ha evidenciado cómo este recurso pedagógico mejora las habilidades comunicativas del alumnado, impulsando así la multialfabetización, la participación dinámica y el progreso de capacidades indispensables para el presente siglo, que enfrenta constantes retos de aprendizaje.

Finalmente, esta reflexión teórica ha enfatizado que para que una estrategia educativa utilice las narrativas transmedia hipermediadas de manera integral y efectiva, es crucial que sea adaptable. No existe un modelo único que sirva para todos los casos. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de que los procesos formativos reconozcan las necesidades, afinidades culturales y entornos mediados del estudiantado. De esta manera, la integración teórica de las hipermediaciones se consolida como un eje valioso e integrador que ayuda a expandir las perspectivas comunicativas de la comunidad estudiantil.

REFERENCIAS

- Alonso, E. y Murgia, V. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia: Análisis de una experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>
- Ferrarelli, M. (2023). Narrativas transmedia en educación: reimaginar el cuarto propio expandido. *Revista académica liLETRAd*, (6), 33-38. <https://revistaacademicaliletrad.wordpress.com/volumen-6/>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. y Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Ediciones G. Gili.
- Noticias Caracol. (2025, 16 de mayo). ¡Alarma informe! Jóvenes llegan a pasar hasta 80 horas semanales en su celular: OCDE [Video]. https://youtu.be/_YTmDnL-VAgk?si=bJ0nnVPIXvW9U1wG
- Orozco Gómez, G., Navarro-Martínez, E. y García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 19(38), 67-74. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>
- Polo Rojas, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, (33), 41-64. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.

Del texto al multiformato: herramientas emergentes de IA para la enseñanza de ELE¹

From Text to Multi-Format: Emerging AI Tools for Teaching Spanish as a Foreign Language

Roberto Muñoz

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

robertom@cepe.unam.mx

ORCID: [0009-0004-8277-0945](https://orcid.org/0009-0004-8277-0945)

Ximena Díaz

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

diaxalmaraz@gmail.com

ORCID: [0009-0009-9452-1280](https://orcid.org/0009-0009-9452-1280)

Resumen: Esta propuesta didáctica se vincula con las experiencias del Departamento de Educación a Distancia del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE-UNAM) derivadas de un curso de capacitación docente sobre modelos extensos de lenguaje (LLM por sus siglas en inglés) y su ampliación hacia herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) capaces de producir recursos visuales, auditivos y multimedia, entre otros. Dichas tecnologías cuentan con un gran potencial para enriquecer la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), siempre que se integren de forma ética, complementaria y con criterio pedagógico. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) ofrece soluciones innovadoras en la enseñanza de lenguas, ya que presenta oportunidades para mejorar la eficacia de la instrucción y potenciar el

¹ Nota: respecto a las políticas de uso de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito de las publicaciones académicas (políticas que se encuentran en constante cambio), y a pesar de las restricciones que aparecen en el sitio de *Decires*, quienes firman este artículo declaran que fue escrito antes de la actualización de dichas políticas “usando herramientas de IA para la revisión y mejora de algunos puntos de la redacción del texto, bajo supervisión directa, crítica y plena responsabilidad humana”.

aprendizaje de la comunidad estudiantil (Samperio Sánchez et al., 2025, p. 99). Lejos de reemplazar al profesorado, estos avances tecnológicos requieren de su participación activa y crítica para garantizar un uso didáctico pertinente. Cada recurso mencionado en esta propuesta se acompaña de ejemplos contextualizados para su posible utilización en clases de ELE. La finalidad es establecer una base práctica sobre cómo integrar la IAG en el aula. Asimismo, se incluyen reflexiones acerca de las implicaciones éticas del uso de estas herramientas respaldadas por estudios recientes que advierten sobre los riesgos de plagio, falta de claridad en la autoría y posibles distorsiones en la información producida por sistemas de IA (UNESCO, 2022). Estas investigaciones coinciden en la importancia de citar adecuadamente los contenidos generados con inteligencia artificial y de promover una comunicación transparente en el entorno educativo. Finalmente, esta propuesta didáctica subraya la necesidad de continuar fortaleciendo la formación docente en el uso crítico de estas tecnologías y propone la elaboración de una guía institucional que regule y oriente su implementación responsable en instituciones educativas, de modo que el desarrollo tecnológico esté alineado con los valores académicos y pedagógicos de cada institución.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; ELE; formación docente; herramientas de IA.

Abstract: This didactic proposal is connected to the most recent experiences of the Department of Distance Education of the Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) at the Universidad Nacional Autónoma de México, which stems from a teacher training course on large language models (LLMs) and its expansion towards generative artificial intelligence (GAI) tools capable of producing visual, audio, and multimedia resources. These technologies have great potential to enrich the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), if they are integrated ethically, complementarily, and with pedagogical discernment. In this context, AI offers innovative solutions for language teaching, as it provides opportunities to enhance instructional effectiveness and support students learning (Samperio Sánchez et al., 2025, p. 99). Far from replacing teachers, these technological advances require their active and critical participation to ensure a pedagogically appropriate use. Each resource mentioned in this proposal is accompanied by contextualized examples of its possible use in SFL classes. The purpose is to establish a practical foundation for integrating GAI into the classroom. Likewise, this proposal includes reflections on the ethical implications of using these tools, supported by recent research that warn of the risks of plagiarism, unclear authorship, and possible distortions in the information produced by AI systems (UNESCO, 2022).

These studies converge on the importance of properly citing AI-generated content and promoting transparent communication within educational environments. Finally, this didactic proposal highlights the need to continue strengthening teacher training in the critical use of these technologies and suggests the development of an institutional guide to regulate and guide their responsible implementation in educational institutions, ensuring that technological development remains aligned with each institution's academic and pedagogical values.

Keywords: generative artificial intelligence; Spanish as a foreign language; teacher training; AI tools.

INTRODUCCIÓN

Es innegable que el auge de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha transformado el panorama educativo. Por un lado, ha generado preocupación entre el personal docente debido al riesgo de plagio, al debilitamiento del pensamiento crítico y a la facilidad para obtener ayuda en la resolución de exámenes, lo que interfiere en la evaluación. Por el otro, se ha considerado como un recurso complementario enfocado a potenciar o enriquecer los métodos tradicionales de enseñanza, y que permite optimizar el tiempo que se invierte en la preparación de clases para dirigirlo a tareas con un mayor impacto pedagógico.

En el campo específico de la enseñanza de lenguas, el impacto ha sido igualmente notable. Investigaciones recientes (Godwin-Jones, 2023) muestran que la IAG puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa y al aprendizaje autónomo mediante la creación de actividades personalizadas, simulaciones de conversaciones y retroalimentación inmediata. Al mismo tiempo, estas tecnologías plantean dilemas en torno al plagio académico, la autenticidad del aprendizaje y la dependencia excesiva a los sistemas automatizados.

En este sentido, la enseñanza de segundas lenguas —y particularmente del español como lengua extranjera (ELE)— se encuentra ante una coyuntura que exige una reflexión crítica: ¿cómo incorporar la IAG de manera que potencie el aprendizaje sin sustituir la mediación pedagógica del personal docente? Diversas fuentes coinciden en que la respuesta debe orientarse hacia una integración pedagógicamente guiada, en la que la tecnología se utilice como un medio para fomentar la autonomía, la creatividad y la retroalimentación personalizada sin desplazar el papel humano del profesorado (Godwin-Jones, 2023; UNESCO, 2024). Estas perspectivas destacan que la IA puede convertirse en una herramienta poderosa pa-

ra el desarrollo de la competencia comunicativa y la adaptación de contenidos, siempre que su aplicación se acompañe de un diseño instruccional crítico y ético.

A pesar de que estos ejemplos ilustran tan solo una parte del amplio espectro de perspectivas sobre el tema, la realidad es que, sin importar la postura que se adopte, el rol del personal docente es incluso más relevante en este contexto. En una era en la que la IAG está presente incluso en nuestros celulares, se debe considerar “si realmente es posible cerrar [la enseñanza] a las innovaciones tecnológicas que llegan y se instalan naturalmente en la sociedad. Y, aun cuando fuera posible [...] ¿Cuánto separaría y aislaría [a la comunidad estudiantil] de su entorno social?” (Morduchowicz, 2024).

Aunque prohibir la utilización de la inteligencia artificial podría parecer la respuesta más natural, el cumplimiento de esta veda fuera de las aulas es poco factible. Además, esto podría desviar la atención de los peligros que representa el uso inadecuado de una tecnología cuyas implicaciones todavía no se han terminado de comprender, y podría obstaculizar el desarrollo de las habilidades digitales del alumnado. En consecuencia, la comunidad docente debe asumir la tarea de informar, regular y orientar a sus estudiantes en el empleo de estas herramientas, así como de mantener la actualización en la materia y reconocer su uso para interpretar datos que puedan ayudar a sus estrategias pedagógicas, basándose en el contexto y las necesidades específicas del estudiantado.

Si bien la IA ha formado parte de nuestras vidas de manera casi imperceptible desde hace varios años, su etapa de mayor trascendencia surgió en noviembre de 2022 con el lanzamiento de ChatGPT-3.5, un modelo de lenguaje basado en inteligencia artificial que había sido entrenado desde 2018 para simular conversaciones humanas de manera realista, responder a cualquier pregunta y generar texto en cuestión de segundos. Este acontecimiento marcó un hito, ya que constituyó la primera vez que una IAG fue puesta a disposición del público de manera gratuita, lo cual sentó las bases para una evolución tecnológica de gran avance.

Ahora, pocos años después, las continuas mejoras de esta tecnología han superado la mera generación de texto, lo que obliga a reflexionar sobre la velocidad con la que los conocimientos actuales podrían volverse obsoletos. Por ello, y en respuesta a la creciente necesidad de equipar al profesorado con recursos que le permitan aprovechar de forma ética y responsable la IAG, el Departamento de Educación a Distancia del CEPE-UNAM presentó dos iniciativas recientes: el taller “Inteligencia artificial en ELE: IA generativa para un mejor uso en clase” y una ponencia derivada de este taller. Ambas iniciativas respondieron también al llamado de organismos internacionales como la UNESCO (2022), que en su *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial* exhorta a los estados miembros a fomentar

iniciativas de investigación orientadas a la utilización de estas tecnologías en la enseñanza, la formación docente y el aprendizaje electrónico.

El taller introductorio a los modelos extensos de lenguaje (LLM) se impartió en el marco del 8° Coloquio Interno de Profesores del CEPE, celebrado en octubre de 2024, con el fin de brindarle a esta comunidad una base sólida sobre el uso de la IAG en la enseñanza de ELE. A lo largo de este, se abordaron conceptos clave sobre este tipo de tecnología, su funcionamiento y sus aplicaciones en el ámbito educativo con un enfoque particular en la enseñanza de ELE; por ejemplo, para el diseño y desarrollo de actividades didácticas y la elaboración de instrumentos de evaluación, entre otros.

De igual forma, se proporcionaron recomendaciones para la redacción de *prompts*, entre ellas el uso de un lenguaje claro y específico, la inclusión de referentes, la contextualización y el ajuste progresivo del *prompt* (UNESCO, 2024). Asimismo, se analizaron de manera detallada diversos ejemplos en función de dichas características y de los resultados obtenidos por los LLM a partir de ellas. Posteriormente, se llevó a cabo una actividad práctica que permitió al público asistente aplicar los conocimientos adquiridos a sus propias necesidades didácticas en el aula. Tras explicar las cualidades de cada herramienta, se otorgó tiempo a quienes participaron para explorarlas e ingresar los ejemplos de *prompts* previamente analizados con el propósito de evaluar el contenido generado. Además, se les solicitó diseñar una actividad didáctica acorde con las necesidades reales en el aula de enseñanza de español y compartirla con el grupo para su análisis y retroalimentación colectiva.

El taller concluyó con un espacio para la reflexión en torno al papel del personal docente en esta nueva era y la discusión de buenas prácticas, riesgos e implicaciones éticas. Entre las principales reflexiones destacó la importancia de que el profesorado mantenga siempre la autoría y el control del proceso didáctico, y evite delegar completamente la creación de contenidos a la IA; la necesidad de transparentar ante el alumnado el uso de estas herramientas y explicar cómo y para qué se emplean; el consenso de que la IA no sustituye al cuerpo docente, sino que amplía su capacidad para innovar y acompañar mejor a la clase; y, finalmente, la idea de que integrar la IA a la docencia requiere de una alfabetización digital continua y una reflexión constante sobre su impacto ético y pedagógico. Como recurso adicional, se compartió un *padlet* que reúne guías introductorias, orientaciones para docentes, ejemplos de resultados, un catálogo de aplicaciones, lineamientos de citación, enlaces a cursos y diplomados, así como toda la bibliografía consultada.

Posteriormente, en marzo de 2024, se presentó una ponencia en el II Coloquio Internacional “Usos de la IA en la enseñanza de la lengua y la cultura: una

mirada crítica”² que sirvió para retomar los contenidos previamente abordados y ampliar el horizonte hacia herramientas de inteligencia artificial generativa capaces de crear materiales visuales, auditivos, multimedia, entre otros. El objetivo fue mostrar instrumentos actuales cuyos resultados, tanto individuales como en combinación, permitieran ofrecer una experiencia de aprendizaje más completa, interactiva y funcional. Esta continuación representa un avance en el empleo de esta tecnología en la enseñanza de ELE, lo que lleva a afirmar que se ha pasado del texto al multiformato, abriendo el camino hacia herramientas más complejas y versátiles.

Los instrumentos de IAG que se presentaron durante la ponencia —generadores de imágenes, audios, videos, presentaciones y cursos— se seleccionaron con base en dos criterios: el primero se centró en identificar el tipo de recursos que el personal docente suele requerir con mayor frecuencia en sus prácticas educativas; el segundo consideró el potencial que tienen estas tecnologías para apoyar en la planeación y desarrollo de clases, así como en la elaboración de materiales didácticos.

A continuación expondremos las características, funciones, consideraciones y posibles riesgos asociados a cada uno de los instrumentos arriba mencionados.

Generación de imágenes

Esta función es quizá una de las más conocidas y empleadas de la inteligencia artificial, pues permite crear recursos visuales con características específicas a partir de descripciones textuales. Esto puede ahorrar el tiempo y el esfuerzo invertidos en la búsqueda de un material que en ocasiones solo guarda cierta semejanza con lo que se tenía contemplado inicialmente. En el caso de la enseñanza de ELE, entre las funciones que ofrece la generación de imágenes con IA se encuentran la representación de léxico o conceptos gramaticales, la contextualización de cuestiones culturales, la ilustración de textos y audios, la creación de materiales visuales para actividades variadas, etcétera. Para ello se pueden utilizar aplicaciones como Adobe Firefly, MidJourney, Contenido Mágico de Canva, DALL-E, Imagen, entre otros.

Por ejemplo, en el escenario que se plantea a continuación, se propuso la creación de una imagen que mostrara un puesto de mercado y que incluyera diversos

2 Texto presentado en el II Coloquio Internacional “Usos de la IA en la enseñanza de la lengua y la cultura: una mirada crítica”, organizado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) y la revista *Decires*, realizado en modalidad en línea, en la Ciudad de México, los días 3, 4 y 5 de marzo de 2025.

alimentos correspondientes al léxico previamente trabajado en clase (Figura 1). El objetivo de este recurso visual fue proporcionar un apoyo contextual para una actividad de producción oral en la que el estudiantado realizaría un diálogo de compra-venta en parejas. En dicha interacción, una de las personas participantes asumiría el rol del vendedor y la otra, el de cliente.

Figura 1. Imagen de un puesto de verduras y frutas generada con inteligencia artificial



Fuente: imagen generada con la herramienta Gemini (Google, 2026).

La imagen se generó con la herramienta Imagen 3, incluida en Gemini, con el *prompt*: “Un puesto de mercado al aire libre con una gran variedad de alimentos. Se ven frutas como manzanas, plátanos, uvas y sandías, además de verduras como zanahorias, tomates y lechugas. También hay productos lácteos como queso y botellas de leche”.

El resultado obtenido, como se puede apreciar, es bastante cercano a la realidad, salvo por algunas inconsistencias en el fondo y la repetición de los alimentos en varias áreas del puesto. Sin embargo, sirve para el propósito de la actividad, ya que incluye los elementos solicitados y proporciona un escenario adecuado para fomentar la interacción oral entre quienes forman parte de la clase.

Aunque el *prompt* de la imagen presentada es sencillo, al diseñar composiciones más complejas es muy importante incluir una mayor cantidad de detalles. Se recomienda especificar el tipo de imagen deseada —por ejemplo, si se trata de una fotografía, ilustración, pintura o animación 3D—, así como definir con claridad el sujeto u objeto principal. Asimismo, conviene incluir elementos como la ilumina-

ción, la perspectiva, la paleta de colores e incluso la técnica artística —acuarela, óleo, dibujo digital, entre otras—, con el fin de orientar mejor a la IA. No basta con ofrecer una instrucción básica; es preferible añadir toda la información posible, especialmente cuando se busca representar escenarios culturales o situaciones específicas con cierto grado de realismo o fidelidad. Además, se sugiere ajustar las opciones predeterminadas que la propia herramienta ofrece —como el tamaño de la imagen, el tipo de encuadre, la técnica y el número de imágenes que se generará en cada intento— para afinar el resultado.

Sin embargo, también debemos tener en cuenta que estos instrumentos presentan limitaciones que necesitan considerarse antes de su implementación en el aula. Aunque las imágenes creadas pueden parecer adecuadas en primera instancia, es común que muestren estereotipos o inconsistencias anatómicas, lo que puede herir susceptibilidades. Por esta razón, se requiere una revisión exhaustiva por parte de la comunidad docente para garantizar que los resultados sean apropiados y respetuosos con el contexto educativo, por lo que participar en este proceso de creación y adaptación exige un conocimiento vasto tanto de los contenidos como de las características y necesidades del estudiantado (Tomlinson, 2022, citado en Samperio et al., 2025). Además, el uso de *prompts* efectivos implica un proceso de prueba y error, pues es posible que las imágenes generadas no coincidan en un primer intento con la intención original del personal docente. Por último, otra consideración importante es que “la automatización en la creación de recursos puede llevar a la pérdida de creatividad y originalidad, haciendo que los materiales se vuelvan predecibles” (Samperio et al., 2025). El ingreso sin variaciones de la misma instrucción, así como la adaptación progresiva del modelo a las preferencias de quien lo usa producen contenido que, aunque es inédito, tiende a parecerse en exceso. Esta situación puede generar un ciclo difícil de romper, principalmente por el desconocimiento sobre el funcionamiento de la inteligencia artificial generativa. Dado que el sistema “aprende” a partir de las preferencias del usuario, es necesario realizar ajustes constantes y cuidadosos, lo que convierte la supervisión docente en un elemento indispensable para asegurar que los materiales sean diversos y adecuados al contexto educativo.

Generación de audios

Este es otro servicio muy conocido, ya que permite crear voces sintéticas que buscan emular la naturalidad del habla. En la enseñanza de ELE, esta función se ha consolidado como un recurso de gran valor didáctico. Su versatilidad permite al personal docente elaborar modelos de pronunciación ajustados a distintos nive-

les de competencia, familiarizar al alumnado con diversas variantes del español, diseñar actividades de comprensión auditiva, generar canciones orientadas a la identificación de sonidos o léxico trabajado con anterioridad, e incluso incorporar instrucciones orales en entornos digitales de aprendizaje. Entre las aplicaciones que más se destacan se encuentran Octave de Hume AI, ElevenLabs, MurfAI, entre otras.

Para ilustrar el potencial de estas herramientas en un escenario supuesto, se propuso una actividad basada en la generación de un audio con Octave, recurso que permite no solo convertir texto en voz, sino también modular expresiones emocionales como alegría, tristeza, sorpresa o neutralidad, lo que añade una dimensión paralingüística muy valiosa en el aprendizaje de una lengua. La actividad consistió en escribir un breve texto descriptivo sobre los atractivos turísticos de la ciudad de Puebla con el propósito de observar cómo expresa la herramienta distintos matices emocionales al narrarlo. El objetivo principal era que la comunidad estudiantil identificara no solo la información verbal, sino también el tono emocional asociado a cada fragmento para analizar cómo influye la prosodia en la interpretación del mensaje.

El texto incluía oraciones como: “El centro histórico de Puebla es un lugar lleno de historia y color”, “Desde el mirador de los Fuertes se puede apreciar una vista impresionante de la ciudad” o “Las calles están decoradas con talavera y llenas de vida”. Al generar el audio, se seleccionó una voz femenina en español latinoamericano y se asignó un nivel emocional de entusiasmo alto. El resultado fue un discurso cálido y expresivo, caracterizado por un ritmo ágil y una entonación en las frases exclamativas que transmitía entusiasmo y cercanía.

El audio sirvió para reforzar la comprensión auditiva y explorar aspectos pragmáticos de la lengua como el reconocimiento de la intención comunicativa y el uso del tono de voz para expresar emociones. Por ejemplo, en los audios se puede identificar cómo el aumento del tono en “una vista impresionante de la ciudad” marcaba admiración, o cómo la pausa después de “lleno de historia y color” aportaba énfasis descriptivo. Este análisis permitió notar cómo los hablantes nativos utilizan la modulación de la voz para matizar el significado, destacar información o expresar actitudes.

Esta herramienta sobresale porque permite visualizar en tiempo real la curva emocional del habla, lo que puede utilizarse para realizar comparaciones o ajustes antes de usar el audio con el alumnado. A diferencia de otras plataformas, Octave enfatiza el componente afectivo de la comunicación, lo cual resulta especialmente útil en la enseñanza de lenguas, donde el significado no se construye únicamente desde lo lingüístico, sino también desde lo emocional. En este sentido, los rasgos fonéticos que expresan emociones —como la entonación ascendente o des-

cedente, la variación en la intensidad, la velocidad del habla y la duración de las pausas— son elementos clave para que la comunidad estudiantil comprenda que la lengua oral transmite no solo información, sino también actitudes, estados de ánimo e intenciones comunicativas.

Generación de videos

La creación de videos generados con inteligencia artificial ha sido otra innovación que ha captado la atención de la comunidad estudiantil y del propio personal docente, ya que permite crear contenido multimedia sin necesidad de contar con conocimientos avanzados en edición o producción audiovisual. Entre sus aplicaciones dentro de la enseñanza de ELE se encuentra la elaboración de videos que complementen la explicación de conceptos gramaticales o que faciliten la comprensión de estructuras complejas. Los videos también pueden aprovecharse para promover el aprendizaje de vocabulario de una forma natural y motivadora, simular diálogos en distintas situaciones comunicativas, así como mostrar diferentes contextos culturales al recrear escenarios, acentos, entonaciones y costumbres de distintas regiones hispanohablantes. De este modo, el alumnado puede observar manifestaciones culturales diversas —como saludos, gestos, espacios públicos o formas de vestir— que contribuyen a desarrollar una competencia intercultural más amplia. Herramientas como Sora, PixVerse y Minimax se están consolidando como recursos esenciales para el diseño de materiales educativos que, además de ser visualmente atractivos, aportan a la creación de entornos didácticos más dinámicos y efectivos.

Para ejemplificar cómo podrían integrarse en el aula, se eligió un tema cuya comprensión pudiera ser más clara mediante la representación visual. En este caso, se optó por las acciones que ocurren en el momento del habla con el objetivo de que el estudiantado pudiera poner en práctica la estructura *estar* + gerundio por medio de la descripción de una escena. Con este propósito, se generó un breve clip con PixVerse (Figura 2) con el *prompt*:

“Elabora un video donde un abogado saluda al doctor. El abogado es una persona mayor de 50 años, con bigote, calvo, vestido con traje y corbata. El doctor también tiene más de 50 años, bigote, con mucho cabello y viste bata de doctor y estetoscopio”.

Figura 2. Captura de pantalla del video generado con IA de dos hombres mayores estrechándose la mano



Fuente: elaboración propia con ayuda de la herramienta PixVerse (2026).

El resultado fue un video funcional, aunque la falta de precisión en algunos rasgos llevó a que la herramienta fusionara ciertas características físicas, lo que derivó en figuras bastante similares entre sí. No obstante, dado que el propósito del video era representar la acción de saludar en un contexto formal, esta ambigüedad no afectó el objetivo didáctico de la actividad, aunque sí evidenció el riesgo de reforzar estereotipos visuales o de género, ya que las herramientas tienden a reproducir patrones recurrentes —por ejemplo, representar profesiones con figuras masculinas y de edad avanzada—. Esta observación permite abrir el diálogo sobre la necesidad de diversificar las representaciones culturales en los materiales educativos generados con IA y de revisar críticamente los resultados antes de su uso en el aula.

Al igual que ocurre con las imágenes generadas mediante inteligencia artificial, es fundamental revisar con cuidado los videos antes de utilizarlos en el aula, a fin de evitar inconsistencias visuales o anomalías anatómicas que podrían resultar inapropiadas o herir susceptibilidades. Asimismo, se recomienda redactar con precisión la instrucción antes de ingresarla, añadiendo todos los detalles necesarios para evitar que el sistema realice interpretaciones erróneas. Por otro lado, conviene tener presente que muchas de las herramientas disponibles actualmente no generan audio junto con el video. Esto implica que será necesario elaborarlo por separado, ya sea mediante otra plataforma o a partir de voces humanas. En caso de añadir audio, debe prestarse especial atención a la sincronización labial, ya que es común que se presenten movimientos faciales poco naturales o expresiones que no correspondan con la entonación. También debe considerarse que,

al trabajar con personajes en distintas escenas, la coherencia visual puede verse afectada, ya que cada resultado generado es único. Finalmente, es imprescindible que el personal docente haga un uso equilibrado de los videos generados, consciente de que, si bien la inteligencia artificial puede enriquecer la experiencia educativa, en ningún caso debe sustituir las explicaciones por parte del profesorado.

Desde una perspectiva más amplia, Bolaño-García (2024) subraya que la inteligencia artificial aplicada a la educación puede transformar las experiencias de enseñanza y aprendizaje al ofrecer entornos más dinámicos, interactivos y adaptativos. No obstante, advierte que dicha transformación solo resulta positiva si se implementa con criterios éticos y pedagógicos que prioricen la equidad y la participación significativa del cuerpo docente.

Creación de presentaciones

Las presentaciones constituyen un recurso didáctico esencial en el ámbito educativo, ya que permiten organizar y transmitir información de manera visual, clara y estructurada. Además, captan la atención de la comunidad estudiantil y posibilitan la combinación de distintos formatos multimedia. No obstante, su elaboración suele implicar una inversión considerable de tiempo, tanto en su planeación como en la búsqueda e integración de elementos visuales que ilustren, complementen o refuercen el contenido textual. Con el avance de la inteligencia artificial ahora es posible crearlas en cuestión de segundos, lo que no solo optimiza el tiempo destinado al diseño, sino que también agiliza la producción de materiales educativos.

Como indica García Sánchez (2025, p. 156):

Estos sistemas analizan el contenido textual con el fin de proponer estructuras lógicas que revelan, por ejemplo, relaciones causales o secuencias temáticas. Además, incorporan criterios de diseño fundamentados en principios de cognición visual, como la teoría de la carga cognitiva y la jerarquía de la información, lo que permite generar materiales más claros y eficaces desde el punto de vista didáctico.

Esto posibilita al personal docente centrar sus esfuerzos en la revisión y adecuación de los materiales conforme a las necesidades específicas de sus estudiantes y delegar tareas técnicas como la elección de colores, la organización especial de los elementos o la integración de recursos multimedia (García Sánchez, 2025). Existen opciones como Gamma o Presentations.ai que realizan presentaciones

completas a partir de un *prompt*, un esquema o incluso un documento base, e incorporan automáticamente imágenes, ya sea extraídas de la web o generadas con IA. Por otro lado, plataformas como Slidesgo se enfocan en facilitar su creación mediante plantillas prediseñadas, lo que permite al público usuario adaptar la estructura visual y distribuir el contenido de manera más eficiente.

En el caso de la elaboración de presentaciones enfocadas a la enseñanza de ELE, no se mostró un ejemplo específico ni se expuso un escenario hipotético, ya que el ejemplo que se visualizó había sido creado con IA a partir de un documento base diseñado expresamente para este propósito. Esto permitió ilustrar de manera directa y práctica las posibilidades que ofrecen estas herramientas.

Figura 3. Captura de pantalla de la presentación generada con inteligencia artificial “Del texto al multiformato”



Fuente: elaboración propia con ayuda de la herramienta Presentations.ai (2026).

Como se mencionó, dado que estas presentaciones pueden crearse en cuestión de segundos, es posible disponer de tiempo suficiente para corregir o perfeccionar rápidamente cualquier elemento. Del mismo modo, se sugiere aprovechar al máximo las funciones específicas que ofrece cada herramienta, ya que, según la opción elegida, es posible seleccionar plantillas prediseñadas y establecer la extensión del texto que se mostrará en cada diapositiva. Las plantillas pueden provenir de bancos en línea, presentarse como iconos o vectores preestablecidos, o bien generarse mediante inteligencia artificial, en cuyo caso es fundamental revisar con detenimiento los resultados obtenidos. Por último, muchas de estas plataformas permiten definir la cantidad de diapositivas en las que se distribuirá

la información, lo que brinda un mayor control sobre el diseño y la estructura del material.

No obstante, el uso de estas tecnologías conlleva ciertas limitaciones que deben considerarse. Si bien la IA puede organizar la información de manera ágil y aparentemente coherente, los materiales generados de forma automática no siempre presentan una jerarquización adecuada de los contenidos. En muchos casos, los criterios utilizados por las herramientas para estructurar la información pueden no reflejar las necesidades del grupo, el enfoque didáctico del personal docente o el nivel de competencia del alumnado. Por ello resulta imprescindible que el profesorado realice una revisión minuciosa de cada diapositiva, con el fin de adaptar el contenido y reorganizar la información cuando sea necesario para garantizar la coherencia, pertinencia y claridad del recurso presentado.

Desarrollo de cursos

Esta función se ha convertido en un aspecto revolucionario en el ámbito educativo, pues permite la creación de cursos adaptados a las necesidades individuales de quienes conforman el estudiantado. Según la herramienta y el tipo de plan seleccionado, es posible desarrollar contenidos extensos o unidades breves con ejercicios prácticos. Diversas plataformas han emergido como aliadas para optimizar este proceso, entre las cuales destacan Mini Course Generator, Courseau, LearningStudioAI y Coursebox. Estas herramientas ofrecen distintos enfoques para la creación de cursos, adaptándose a las preferencias y requerimientos pedagógicos. Por ejemplo:

- Mini Course Generator: facilita el ensamblaje de cursos breves y concisos, ideales para sesiones de microenseñanza o módulos específicos.
- Courseau: se centra en generar cursos estructurados que integren diferentes tipos de actividades y recursos, combinando textos, imágenes y ejercicios interactivos.
- LearningStudioAI: ofrece varias opciones para la creación de cursos:
 - Quick: se ingresa un tema y la IA genera automáticamente un curso completo.

- **Guided:** se proporciona un tema y la IA sugiere un esquema y un borrador inicial.
- **Import File:** permite crear un curso a partir de un documento de texto.
- **New from Blank:** opción para comenzar con una plantilla vacía y personalizarla desde cero.
- **Coursebox:** destaca por su flexibilidad, que permite adaptar y personalizar cursos de acuerdo con las necesidades específicas del alumnado, e integrar contenidos multimedia de forma intuitiva.

Para ejemplificar la sencillez de estas herramientas, se elaboró un curso de microenseñanza utilizando la opción Quick de LearningStudioAI. En pocos segundos, la plataforma estructuró el contenido en diversas secciones fundamentales, tales como introducción al concepto, desarrollo temático, implementación práctica, evaluación formativa, resumen y un cuestionario de cierre. Este ejemplo ilustra cómo, de manera ágil y con insumos mínimos, se puede obtener un recurso didáctico integral listo para usarlo en el aula.

Los generadores de cursos como Mini Course Generator, Courseau, LearningStudioAI y Coursebox se mantienen como opciones valiosas para el personal docente, especialmente en contextos educativos caracterizados por una alta variedad de intereses, necesidades, niveles de competencia y estilos de aprendizaje. Estas plataformas permiten al profesorado responder con agilidad a dichas fluctuaciones al hacer posible la modificación, actualización o personalización de los contenidos en tiempos breves.

Además, al facilitar el acceso a los materiales desde dispositivos personales y entornos extraclase, se fomenta el desarrollo de un aprendizaje autónomo y activo, lo que potencia la interacción digital y el compromiso del estudiantado. De acuerdo con Berrones y Salgado (2023), la incorporación de tecnologías basadas en inteligencia artificial favorece la personalización del aprendizaje, la retroalimentación en tiempo real y la automatización de tareas administrativas, lo que permite a la comunidad docente enfocarse en actividades de mayor valor pedagógico. Muchas de estas herramientas incorporan funcionalidades avanzadas para recopilar datos sobre el desempeño y preferencias del alumnado, lo cual resulta de gran utilidad para ajustar las estrategias pedagógicas y mejorar la eficacia de la enseñanza.

Sin embargo, es fundamental asegurar que estas soluciones basadas en inteligencia artificial actúen únicamente como complemento de la enseñanza tradi-

cional, entendida como aquella que privilegia la interacción humana directa, el acompañamiento docente y la construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, la IA debe concebirse como un apoyo que optimiza y personaliza los procesos educativos, pero que no sustituye el componente humano y pedagógico que da sentido al aprendizaje. Es por ello que el diseño de cursos asistidos por IA debe orientarse no solo a la personalización del contenido, sino también a la creación de espacios colaborativos que promuevan el acompañamiento cercano por parte del profesorado.

Integrar estas tecnologías desde una postura pedagógica y reflexiva implica mantener un equilibrio cuidadoso entre la innovación y la dimensión humana del aula, y asegurar que la herramienta tecnológica potencie —y no reemplace— el proceso formativo. De este modo se puede maximizar los beneficios de la inteligencia artificial en la educación y, al mismo tiempo, preservar la calidad y el impacto del aprendizaje significativo.

Aunque las herramientas mencionadas ofrecen múltiples beneficios y posibilidades de aplicación, es necesario considerar las condiciones de acceso a las mismas, ya que muchas operan bajo un modelo de suscripción o pago. Esta situación plantea un reto para los contextos educativos con recursos limitados, donde la continuidad de los proyectos puede verse comprometida. Diversos estudios (OCDE, 2024; UNESCO, 2024) advierten que la adopción de inteligencia artificial sin políticas de apoyo puede profundizar la brecha digital, concentrando las ventajas en instituciones con mayor capacidad económica. Por ello, más que un problema técnico, se trata de un desafío estructural que exige estrategias institucionales de equidad y sostenibilidad orientadas a garantizar que la innovación tecnológica beneficie a todos los entornos educativos por igual.

La presentación de herramientas de IA generativa implica adquirir la responsabilidad de fomentar su aplicación ética, en especial ante la velocidad con la que estos instrumentos se integran en diferentes esferas, en contraste con el ritmo más lento con el que se construyen sus marcos regulatorios. Por ello, resulta indispensable recomendar que la comunidad docente se familiarice con la inteligencia artificial para comprender tanto sus capacidades como sus limitaciones, actúe con transparencia respecto a su uso y comunique a sus estudiantes de qué manera la ha empleado. Asimismo, es esencial que el profesorado ejerza su propio criterio con respecto a la validación de resultados, fomente espacios de discusión con la comunidad educativa y adopte otras prácticas encaminadas a una implementación responsable. Como señala Gallego Arce (2024), al examinar estos avances tecnológicos resulta imposible no pensar en el “dilema Collingridge”, el cual advierte sobre la dificultad de prever las consecuencias de una innovación en sus etapas iniciales por la escasez de información que hay sobre ella. Sin em-

bargo, una vez que se dispone de dichos datos, esta ya se encuentra tan arraigada que controlar su uso o efectos es una tarea sumamente difícil. Por ende, no solo se deben recomendar estos instrumentos; su mera mención siempre debe complementarse con ejemplos concretos que guíen a quienes los usan hacia prácticas éticas. En consecuencia, cada categoría de recursos incluida en esta propuesta para usarlos con fines educativos ha sido acompañada de sugerencias de uso y ejemplos de *prompts*, con el propósito de promover el desarrollo continuo de enfoques conscientes y adecuados en torno a la IA.

En la actualidad no existe todavía un consenso claro en cuanto a la autoría de los contenidos generados con inteligencia artificial, pues el debate permanece abierto respecto a si estos pertenecen a la empresa que desarrolló la tecnología, a la herramienta que los crea o a la persona que introduce la instrucción. Lo que sí se sabe con certeza es que los resultados son producto de los datos provenientes de millones de fuentes. Por ello, el primer paso hacia una regulación y respeto a la propiedad intelectual de todas las partes involucradas consiste en fomentar la transparencia en su uso. Con ese fin, se recomienda consultar las normas de distintos sistemas de citación, como APA, MLA o Chicago, los cuales han comenzado a establecer lineamientos específicos para referenciar contenido generado con IA. Estas directrices suelen incluir algunos elementos destacables, tales como el nombre de la empresa desarrolladora, la fecha del contenido generado, el nombre y tipo de la herramienta empleada, el *prompt* ingresado, la URL del sitio, entre otros.

En el caso particular de los materiales multimedia creados con esta tecnología, si bien en ocasiones pueden identificarse con facilidad por ciertas fallas o inconsistencias, las herramientas de IA generativa se están perfeccionando constantemente, en buena medida gracias al funcionamiento de las Redes Generativas Antagónicas (RGA). Estas operan mediante la interacción de dos sistemas: un generador, encargado de producir contenido a partir de un *prompt*, y un discriminador, que evalúa si el resultado parece auténtico o no. A medida que el generador mejora sus creaciones para engañar al discriminador, este último se vuelve más riguroso en su evaluación, lo cual impulsa un ciclo de mejora continua que da lugar a productos cada vez más verosímiles y detallados. Como señala Gallego Arce (2024), con la inteligencia artificial nos estamos enfrentando a un Test de Turing cada vez más complejo, ya que tenemos que diferenciar entre lo que ha realizado un ser humano y lo que ha sido creado por una máquina. Por esta razón, dado que el objetivo de estos sistemas es precisamente emular la realidad, es fundamental que todo contenido multimedia generado con IA sea acompañado de una nota o leyenda que indique de forma explícita su origen. Esta práctica contribuye a la transparencia y permite al público usuario reconocer la naturaleza sintética de

los materiales empleados. A continuación se presenta un ejemplo (Figura 5) basado en las orientaciones de la Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) (s. f.):

Figura 5. Imagen de un altar de muertos generada con inteligencia artificial



Fuente: imagen generada con la herramienta Gemini (Google, 2026).

El *prompt* que se utilizó para la generación de la imagen es el siguiente: “Un altar mexicano del Día de Muertos, con múltiples niveles, decorado con papel picado y flores de cempasúchil. Hay velas encendidas que iluminan el altar, fotografías de los difuntos, pan de muerto, frutas y calaveritas”.

Así pues, enmarcar o contextualizar un recurso generado con IA es primordial para evitar crear una percepción distorsionada de la realidad o contribuir, de forma inadvertida, a la propagación de desinformación, fenómenos cada vez más frecuentes. La identificación clara del origen artificial de estos contenidos no solo responde a una necesidad ética, sino que también mantiene la confianza en los materiales educativos que se elaboran en entornos académicos.

CONCLUSIONES

Como se ha expuesto a lo largo de esta propuesta, la inteligencia artificial generativa ofrece un abanico de posibilidades para enriquecer la enseñanza de ELE. No obstante, en ningún momento se plantea como un sustituto de los métodos

tradicionales, sino como un recurso adicional que, en manos del cuerpo docente, puede potenciar sus prácticas. “La tecnología solo puede funcionar como una herramienta y no puede sustituir totalmente la labor del profesor” (Ausat et al., 2023). De hecho, el desafío radica en garantizar que solo ayude a complementar y no a reemplazar la interacción humana en el salón. Tampoco se propone su integración de forma acrítica u obligatoria; por el contrario, se considera que son los propios docentes quienes, con base en su experiencia, contexto y objetivos pedagógicos, están en la mejor posición para decidir si estas herramientas tienen cabida en sus aulas. En todo caso, resulta fundamental que se familiaricen con esta tecnología no solo por los beneficios potenciales de su implementación, sino también para comprender su funcionamiento, conocer los usos actuales y advertir a la comunidad estudiantil sobre sus posibles riesgos.

En ese sentido, las instituciones educativas han de reiterar su compromiso de continuar ofreciendo actividades de actualización que permitan fortalecer la alfabetización digital de la comunidad. Durante la ponencia que da nombre a esta propuesta didáctica, alguien del público asistente planteó una pregunta clave: “¿cuál es la curva de aprendizaje de las herramientas de IA generativa?”. La respuesta es clara: la curva es continua. Incluso quienes tenemos mayor exposición a estas tecnologías debemos actualizarnos constantemente, ya que los desarrollos emergen con gran rapidez y el conocimiento vigente hoy puede ser obsoleto en cuestión de semanas. Además, las experiencias recientes, tanto del taller como de la ponencia, han evidenciado un notable interés por parte del cuerpo docente en seguir explorando el uso de la inteligencia artificial generativa en el ámbito educativo. Los instrumentos presentados en esta propuesta pedagógica deben entenderse, por tanto, como una pequeña muestra de las muchas que, con toda seguridad, seguirán surgiendo en los próximos meses y años.

Finalmente, en consonancia con los debates éticos actuales en cuanto a la propiedad intelectual, el impacto ambiental, la privacidad de datos y otras implicaciones asociadas al uso de estas tecnologías emergentes, consideramos pertinente que las instituciones educativas emprendan el diseño de una guía que oriente el uso responsable de la inteligencia artificial. Este documento podría incluir lineamientos claros, buenas prácticas y ejemplos de aplicación, con el fin de ofrecer criterios para su integración ética; asimismo, deberá estar contextualizado y ser eficaz, además de alinearse con las necesidades y valores de la comunidad académica. De igual forma, dicha guía debería contemplar normas específicas para la citación de contenido generado mediante IA en los casos en los que aún no exista

un marco regulatorio al respecto, a fin de fomentar una cultura de responsabilidad académica.

En suma, resulta evidente que el empleo de estas tecnologías en la enseñanza de ELE y de lenguas, en general, ha dado un gran salto. Si bien en un inicio se limitaba a la producción de texto, hoy en día la inteligencia artificial generativa se encuentra en una fase mucho más transformadora y diversa, capaz de crear y combinar imágenes, audios, diseño de cursos, videos, presentaciones, entre otros recursos. Esta evolución representa un avance significativo que nos lleva, simbólicamente, del texto al multiformato: un viraje hacia entornos más completos y versátiles, en los que convergen diferentes lenguajes, medios y formatos. Asumir este giro con sentido crítico, disposición a una formación docente continua y una sólida base pedagógica será clave para aprovechar al máximo los beneficios que ofrece la IA generativa. En esta misma línea, Díaz Ramírez y Díaz Ramírez (2024) señalan que la incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas requiere una preparación docente continua y el respaldo de políticas institucionales que promuevan una educación equitativa, inclusiva y sostenible, especialmente en la modalidad virtual y a distancia. No obstante, este aprovechamiento debe ir acompañado de una reflexión sobre los costos económicos, sociales y ambientales que implica su implementación: el acceso desigual a las herramientas, las suscripciones de pago, el consumo energético de los grandes centros de datos y la huella hídrica asociada a su funcionamiento. Solo mediante una mirada integral que contemple estos desafíos será posible avanzar hacia una educación verdaderamente sostenible, donde la inteligencia artificial funcione como aliada del aprendizaje humano y no como fuente de nuevas desigualdades.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausat, A. M. A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, N. y Riady, Y. (2023). Can ChatGPT replace the role of the teacher in the classroom: A fundamental analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2745>
- Berrones Yaulema, L. P. y Salgado Oviedo, S. A. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo. *Esprint Investigación*, 2(1), 52-60. <https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.52>
- Bolaño-García, M. (2024). Transformando la educación con Inteligencia Artificial: innovaciones para mejorar la experiencia y el rendimiento académico. *Praxis*, 20(3), 456-459. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/6245/5272>

- Díaz Ramírez, M. y Díaz Ramírez, M. I. (2024). La organización de experiencias en la incorporación de la inteligencia artificial en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: Un enfoque sistemático. *CIEG: Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (65), 86-100. <https://revista.gru-pociieg.org/wp-content/uploads/2024/01/Ed.6586-100-Diaz-y-Diaz.pdf>
- Gallego Arce, V. (2024). Derecho e inteligencia artificial en la Unión Europea. ¿Centralidad u obsolescencia del ser humano? *Revista Española de Derecho Constitucional*, (132), 169-197. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.132.06>
- García Sánchez, O. V. (2025). Herramientas de inteligencia artificial para el diseño de presentaciones en la educación superior: Un análisis comparativo. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 154-165. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.013>
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6-27. <https://doi.org/10.64152/10125/73501>
- Google. (2026). Gemini (Versión del 23 de abril de 2026) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://gemini.google.com>
- Morduchowicz, R. (2024). *Educuar en la era de la inteligencia artificial: Antes que prohibir, enseñar a pensar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392040>
- OCDE (2024). PISA 2022 Results (Volume II). En *Programme for international student assessment/Internationale Schulleistungsstudie*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- PixVerse. (2026). PixVerse AI [Modelo de IA generativa de video]. <https://pixverse.ai/>
- Presentations.ai. (2026). Presentations.ai [Creador de presentaciones con IA]. <https://www.presentations.ai/es>
- RMIT University Library. (s. f.). All guides: Artificial intelligence - referencing guidelines: Referencing AI-generated images. https://rmit.libguides.com/referencing_AI_tools/images
- Samperio Sánchez, N., Loaiza Espinosa, M. y Arcos Martínez, M. del C. (2025). El uso de la inteligencia artificial en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas. En J. A. Sepúlveda Rodríguez, R. I. Molina Rodríguez y P. Avitia Carlos (Coords.), *Adopción de la inteligencia artificial y tecnologías digitales en la educación superior* (Vol. 1, pp. 98-107). Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.25.05>
- UNESCO. (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

**Granda, B., Koleff, C., Simón, C. y Portilla, G. (2024).
Español para la vida cotidiana 6: La era digital. Centro de
Enseñanza para Extranjeros, UNAM.**

Rino Karlo Torres Ruata
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
rinokarlo@cepe.unam.mx
ORCID: [0009-0001-2422-7096](https://orcid.org/0009-0001-2422-7096)

La comunidad docente de español como lengua extranjera (ELE) sabe que la cantidad de materiales didácticos publicados en medios impresos y digitales ha crecido exponencialmente en los últimos años. Hoy en día, las herramientas de búsqueda, los repositorios, las páginas de venta o intercambio de ejercicios son cuantiosas. Por si fuera poco, la ayuda que obtenemos de la inteligencia artificial (IA) nos permite producir más y mejores materiales didácticos: textos, diálogos, juegos, cuestionarios y ejercicios de muchos tipos. No sería insólito imaginar que el libro de texto, que ha sido usado comúnmente como un material de base para el éxito de un plan curricular, podría estar llegando a su fin en los términos en que lo conocíamos. Mientras menos se dependa del libro de texto, mucho mejor, se piensa, ya que un libro de texto puede envejecer rápidamente, sobre todo si procura ser “actual” en su temática. Basta pensar en los ya desgastados ejercicios alrededor de la pandemia que todos elaboramos como docentes. Es así como también se considera que, a mayor número de recursos didácticos utilizados en la clase de ELE, mejor seremos evaluados en nuestras competencias docentes. La dificultad consiste en que en esta vorágine tecnológica es fácil perder la dirección, la traza, el hilo conductor. El objetivo de aprendizaje, que debería parecer más asequible gracias a todos los recursos con los que hoy contamos, paradójicamente, puede presentar muchas deficiencias. Estas se deben, en gran medida, a la pérdida de un eje metodológico que sustente entre sí las partes de una secuencia didáctica y que dé coherencia a los ejercicios a lo largo de la misma.

La metodología de *Español para la vida cotidiana 6: La era digital* es un excelente referente para docentes y estudiantes. Contribuye a subsanar el problema antes enunciado y ofrece elementos que permiten caminar sobre un terreno firme gracias a su arquitectura, la cual se enfoca en los aspectos cognitivos y comunicativos del aprendizaje. Se estructura en ocho fases: *tema, primera actividad, expresamos, consultamos, practicamos, componemos un texto, buscamos información y nos comu-*

nicamos. Si bien cada una de ellas tiene un propósito en sí misma, podemos decir que en las tres primeras fases se muestran los aspectos del uso de la lengua en relación con las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y culturales; la introducción al tema mediante actividades de comprensión oral o escrita; y actividades focalizadas en las funciones comunicativas y sus estructuras gramaticales. Posteriormente, hay una fase de consulta en la que se confirman y ajustan las hipótesis del estudiantado mediante esquemas y explicaciones sencillas. Para que luego, en las siguientes fases de práctica, se realicen ejercicios controlados, semicontrolados y abiertos que prepararán y conducirán a las diferentes producciones orales y escritas. Cerca del final, el estudiantado estará listo para buscar información de manera independiente sobre los temas que se han tratado. Dicha información servirá para la realización de una tarea final, ya sea oral o escrita, en la que se mostrarán los recursos lingüísticos aprendidos. Se trata, en general, de un camino bien asfaltado para el aprendizaje de la lengua donde cualquier colega apreciará que subyace la teoría de *input-intake-output* de Krashen (1985) con elementos atractivos que refuerzan la comunicación.

En las cinco lecciones, los temas del libro se relacionan con la era digital. Son útiles como parte del repertorio general de conversaciones entre usuarios de la lengua de los niveles B1- B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER). Desde luego, como se mencionó antes, estos temas, tan destacados en la actualidad, pueden agotar su vigencia rápidamente a medida que va evolucionando la tecnología. Sin embargo, la base metodológica sólida y la manera en la que están planteadas las funciones comunicativas desarrolladas a lo largo de las secuencias didácticas, permitirán al personal docente hacer futuros ajustes que enriquezcan la relación con las tecnologías venideras..

Este es el sexto libro de la serie “*Español para la vida cotidiana*”, por lo que en los anteriores se encontrará una amplia variedad de temas atractivos para la comunidad estudiantil. Vale la pena mencionar, por ejemplo, el segundo libro, titulado “*Español para la vida cotidiana 2: La vida diaria*”, en el que se habla de profesiones como el probador de colchones, de golosinas o los buzos del drenaje. Todos estos temas pueden resultar atractivos y divertidos, así que seguramente la comunidad docente encontrará una diversidad de conversaciones en sus clases.

En coautoría con Gabriela Portilla, Beatriz Granda ha trabajado en los primeros cinco libros, los cuales cuentan ya con varias reimpressiones. Para la elaboración del sexto volumen, se unieron a este proyecto Carmen Koleff y Cristina Simón, docentes del mismo Centro.

“*Español para la vida cotidiana 6: La era digital*” concentra en un poco más de sesenta páginas, correspondientes a veinticinco horas de clase, funciones comu-

nicativas como dar órdenes, instrucciones y sugerencias; expresar causa, motivo, finalidad; describir características de personas, objetos, lugares y situaciones.

Son cuatro los pilares que hacen de este libro una excelente herramienta de trabajo: primero, una sólida metodología, que es un cable a tierra en medio del caudal de materiales que circulan por doquier. Segundo, una serie de contenidos lingüísticos de alto valor comunicativo. Tercero, una serie temática atractiva, como menciona Gabriela Portilla al hablar de la creación de materiales:

“Es importante encontrar ideas que inicien siendo rentables, que atraigan la atención de los estudiantes para que se despierte su interés por iniciar su proceso de aprendizaje” (G. Portilla, comunicación personal, 28 de agosto de 2024). El cuarto y último pilar es el repositorio de consulta del material digital que acompaña a la serie, el cual fue realizado por Maribel Carmona, del Departamento de Tecnología Educativa del mismo Centro.

Finalmente, si hablamos de sus características físicas, es un libro ligero, fácil de llevar. Los audios, videos y demás ejercicios cuentan con códigos de escaneo que permiten interactuar con ellos en línea. Como un usuario cotidiano de los libros de esta serie, los recomiendo ampliamente. Sus estudiantes se lo agradecerán.

REFERENCIAS

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Del espacio al tiempo: convivencia urbana desde la arquitectura, la literatura y la historia

Reseña del conversatorio “La convivencia”, ciclo *La ciudad como escenario*¹

From Space to Time: Urban Coexistence Through Architecture, Literature, and History

Review of the discussion on “Coexistence,” part of the *The City as a Stage* series

Valeria Zepeda Trejo
Instituto Tecnológico Autónomo de México
vzepeda@itam.mx
ORCID: [0009-0009-0107-7441](https://orcid.org/0009-0009-0107-7441)

El ciclo *La ciudad como escenario*, organizado por El Colegio Nacional de México, constituye un espacio de reflexión interdisciplinaria sobre uno de los fenómenos más complejos y urgentes de nuestro tiempo: la vida urbana contemporánea. La sesión dedicada a “La convivencia” reunió al arquitecto y coordinador Felipe Leal con la arquitecta y urbanista Laura Llanca y el escritor e historiador Jorge F. Hernández. A lo largo de casi dos horas, los participantes exploraron la convivencia no como un dato dado, sino como una práctica cotidiana, históricamente construida y permanentemente disputada, que define el carácter mismo de la ciudad como forma de vida humana. El resultado es un conversatorio rico en perspectivas y sugerente en sus planteamientos, que abre múltiples líneas de análisis mercedoras de una exploración más profunda.

Uno de los rasgos más notables del conversatorio es la heterogeneidad de los perfiles que lo componen y la manera en que esa diversidad disciplinar enriquece la discusión. Felipe Leal, como arquitecto y miembro de El Colegio Nacional,

¹ El Colegio Nacional, Ciudad de México, 2026. Coordinador: Felipe Leal. Participantes: Laura Llanca y Jorge F. Hernández. <https://www.youtube.com/live/GZOrWScU70>

aporta el andamiaje conceptual e histórico que enmarca el debate: traza la genealogía filosófica de la convivencia, contextualiza el problema en la larga duración y ofrece casos de estudio que anclan la reflexión en experiencias urbanas concretas. Por su parte, Laura Llanca introduce la dimensión técnica y empírica, indispensable para que la reflexión no se quede en abstracción: su experiencia en desarrollo urbano y construcción de comunidad en ciudades mexicanas traduce los grandes conceptos en intervenciones posibles, en decisiones de diseño con consecuencias reales sobre la vida de las personas. Jorge F. Hernández, en cambio, aporta lo que ninguna disciplina técnica puede ofrecer por sí sola: la dimensión del lenguaje, la literatura y la memoria como condiciones de posibilidad de la convivencia. Su voz introduce en el diálogo la pregunta por el significado —¿qué hace que un espacio urbano sea algo más que un conjunto de edificios y calles?— y la responde desde la historia y la cultura. En ese sentido, la suma de estas tres perspectivas demuestra que la ciudad, como objeto de estudio y reflexión, exige precisamente esa mirada múltiple y convergente: ninguna disciplina puede dar cuenta de ella por sí sola.

El aporte más sustancial del conversatorio radica en su reflexión sobre el espacio público como núcleo constitutivo de la convivencia urbana. Lejos de concebirlo únicamente como infraestructura o marco físico, los participantes lo presentan como el escenario privilegiado donde ocurre el reconocimiento entre ciudadanos y donde se produce, en sentido profundo, lo social. Esta perspectiva invita a leer la ciudad desde una clave que la historiografía urbana ha explorado ampliamente: la del espacio como un lugar cargado de significados, prácticas y memorias que los habitantes construyen y transforman a lo largo del tiempo. En ese marco, Felipe Leal apunta algo aparentemente sencillo, pero de gran calado: incluso sentarse en una banca de un parque y contemplar el paso de los demás ya es una forma de convivencia; no es necesario hablar, pues se convive visualmente, observando. Esta imagen encierra una comprensión sofisticada de lo urbano: la ciudad como espacio de presencia compartida y de experiencia sensorial colectiva. Desde la historiografía, esta dimensión conecta directamente con lo que Michel de Certeau (1996) denominó “prácticas de lo cotidiano”: esos modos de habitar, caminar y apropiarse del espacio que escapan a la planificación y revelan la agencia de los sujetos comunes en la producción de la ciudad.

Los casos de estudio presentados durante el conversatorio ilustran, de manera concreta, cómo distintas ciudades han apostado por restituir el espacio público a sus habitantes. Los *pocket gardens* de Nueva York, las calles peatonalizadas para clases de tango en Chicago, las mesas comunales dispuestas por el ayuntamiento de Copenhague en los días de verano o la Plaza Tlaxcoaque en la Ciudad de México reconvertida en foro provisional mediante petates y un talud: todos estos ejemplos comparten una lógica común. No se trata de grandes obras ni de inversiones

monumentales, sino de intervenciones que devuelven al ciudadano la posibilidad de encontrarse con el otro en condiciones de igualdad y apertura. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, resulta significativo que esta recuperación del espacio público como espacio de convivencia democrática haya requerido, en muchos contextos, una lucha explícita contra su progresiva privatización y mercantilización —procesos que se aceleraron notablemente en la segunda mitad del siglo XX—. Los ejemplos citados no son, pues, simples buenas prácticas de diseño urbano; son respuestas históricamente situadas a una tendencia estructural que amenaza con reducir la ciudad a un espacio de consumo y circulación, vaciándola de su dimensión política y comunitaria.

La introducción filosófica e histórica que ofrece Felipe Leal sitúa la reflexión sobre la convivencia en una temporalidad de larga duración. Al recuperar a Aristóteles —el ser humano como animal político cuyo pleno desarrollo solo es posible en la relación con los otros— y a los contractualistas modernos como Rousseau y Locke, Leal apunta a algo fundamental: los problemas de la convivencia urbana no son nuevos ni circunstanciales, sino que están inscritos en la historia misma de la vida colectiva. La Revolución Industrial aparece en esta genealogía como un momento de ruptura decisivo: la ciudad industrial del siglo XIX transformó radicalmente las formas de coexistencia, generó nuevas modalidades de desigualdad y segregación, y obligó a repensar desde sus cimientos el significado de habitar juntos. Esta perspectiva de larga duración es uno de los aportes más valiosos del conversatorio, pues permite entender la convivencia no como un ideal abstracto, sino como una práctica históricamente variable, cuya configuración concreta depende de condiciones económicas, políticas y culturales específicas. No obstante, habría sido fructífero extender este análisis a la historia latinoamericana y, en particular, a la mexicana, donde las formas de convivencia urbana han estado marcadas por la herencia colonial, las migraciones masivas del siglo XX y las profundas desigualdades que persisten hasta hoy.

En estrecha conexión con este marco, el conversatorio aborda la desigualdad económica como condición estructural que define —y con frecuencia destruye— las posibilidades reales de convivencia. La afirmación de que la desigualdad no solo es un problema moral, sino que socava la cohesión social, merece leerse en toda su radicalidad: no se trata de un factor externo que dificulta la convivencia, sino de una condición que la vuelve imposible en sus formas más genuinas. Cuando el espacio público es privatizado o deteriorado, cuando la inseguridad se convierte en el horizonte cotidiano de amplios sectores de la población y cuando el acceso a los bienes urbanos está determinado por el ingreso económico, la ciudad deja de ser el espacio del encuentro entre iguales para convertirse en un mosaico de mundos paralelos que coexisten sin convivir. En ese sentido, Laura Llanca

aporta a esta reflexión su experiencia directa en el desarrollo urbano mexicano, dotando de concreción técnica y empírica a lo que, de otro modo, podría quedarse en abstracción teórica. Esta dimensión abre, a su vez, líneas de investigación histórica de gran relevancia: ¿cómo han respondido las ciudades latinoamericanas, en distintos momentos de su historia, al desafío de construir convivencia en condiciones de desigualdad estructural?

El cierre del conversatorio, protagonizado por Jorge F. Hernández, introduce una dimensión que conecta de manera especialmente profunda con la perspectiva historiográfica: la de la memoria como condición de posibilidad de la convivencia urbana. Su tesis central es clara: para que el espacio de la ciudad tenga significado —para que la convivencia sea algo más que mera coexistencia funcional— debe estar anclado en una memoria histórica viva y compartida. La comparación con la situación estadounidense, donde la memoria histórica enfrenta hoy un proceso acelerado de vaciamiento institucional, sirve como contrapunto para valorar la riqueza de una ciudad como México, capaz de mantener activo ese diálogo entre pasado y presente que Octavio Paz formuló con precisión: para ser verdaderamente modernos es necesario reconciliarse con el propio pasado. Esta idea resuena con fuerza en el campo de la historia urbana: las ciudades no son solo espacios físicos, sino archivos vivos de experiencias colectivas, y su capacidad para sostener formas genuinas de convivencia está íntimamente ligada a su capacidad de preservar, transmitir y renovar esa memoria. Ahora bien, la tríada que propone Hernández —lo bello, lo bueno y lo verdadero— como criterio de evaluación de la vida urbana colectiva ofrece un horizonte normativo que la investigación histórica puede ayudar a concretar: ¿en qué momentos y bajo qué condiciones han logrado las ciudades acercarse a ese ideal? ¿Qué actores, qué prácticas e instituciones lo han hecho posible?

El conversatorio “La convivencia”, del ciclo *La ciudad como escenario* de El Colegio Nacional, se revela, en conjunto, como un espacio de reflexión valioso e interdisciplinario que abre múltiples entradas para pensar la ciudad desde sus dimensiones más humanas e históricas. Sus planteamientos sobre el espacio público como lugar del reconocimiento ciudadano, sobre la desigualdad como obstáculo estructural a la convivencia y sobre la memoria como fundamento del significado urbano, constituyen puntos de partida fecundos que invitan a ser profundizados en la investigación académica. Cada uno de estos ejes —el espacio vivido, la desigualdad histórica, la memoria colectiva— configura un programa de trabajo que la historiografía urbana, la sociología, la antropología y el urbanismo están llamados a abordar de manera conjunta y sistemática. En ese sentido, el conversatorio cumple una función que va más allá de la divulgación: señalar, con lucidez y desde

perspectivas complementarias, los problemas fundamentales que definen la condición urbana contemporánea.

REFERENCIAS

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.