

La enseñanza de las nociones existenciales en español (nivel A2) mediante el uso de textos generados por inteligencia artificial en un aula de acogida



Tomás Gimeno Muñoz



PALMITO BOOKS

**La enseñanza de las nociones existenciales en
español (nivel A2) mediante el uso de textos
generados por inteligencia artificial en un aula de
acogida**

Tomás Gimeno Muñoz

Palmito Books



Título: La enseñanza de las nociones existenciales en español (nivel A2) mediante el uso de textos generados por inteligencia artificial en un aula de acogida

© Tomás Gimeno Muñoz, 2026

Reservados todos los derechos

De acuerdo con lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

Palmito Books®

Publicado en formato CD-ROM

1ª edición: abril 2026

ISBN: 979-13-88294-32-7

Depósito Legal: D.L. MU 555-2026

DOI: 10.56533/PNYE4930

URL: <https://doi.org/10.56533/PNYE4930>



Agradecimiento

Deseo expresar mi más profundo y sincero agradecimiento al Dr. Pablo Carriedo Castro, por su acompañamiento fundamental a lo largo de este proceso.

Quisiera destacar, de manera especial, su constante disposición y prontitud para atender mis dudas, así como un trato humano cuya cercanía y amabilidad han convivido en todo momento con el más alto rigor profesional. Su lectura fina, aguda y acurada de cada uno de los apartados de este estudio, junto con sus valiosas y pertinentes sugerencias, han sido las piezas clave que han permitido perfilar definitivamente la calidad y el enfoque de este trabajo.

Gracias por su guía, por su tiempo y por su compromiso con la excelencia académica.

Índice

1. Introducción	13
1.1. Estructura y contenido.....	13
1.2. Metodología empleada	14
1.3. Objetivos del trabajo	15
2. Marco teórico.....	17
2.1. Estado de la cuestión.....	17
2.1.1. Uso de la inteligencia artificial en la educación y en la enseñanza de lenguas.....	17
2.1.2. El español como lengua de acogida (EL2) y y la diversidad en el aula.....	18
2.1.3. Ventajas y desafíos de la IA en la generación de materiales.....	20
2.2. Aproximación conceptual.....	22
2.2.1. Marco normativo: Las nociones existenciales en el PCIC	22
2.2.2. Mediación digital e ingeniería de <i>prompts</i>	26
2.2.3. El material textual como andamiaje en contextos de vulnerabilidad.....	29
3. Propuesta didáctica: Diseño de materiales mediante IA.....	32
3.1. Contextualización de la propuesta.....	32
3.2. Planificación y secuenciación del programa de intervención	33
3.3. Ingeniería de <i>prompts</i> y diseño del material:	

el rol del docente como curador	36
3.4. Objetivos didácticos de la propuesta	38
3.5. Desarrollo de la Unidad Didáctica 4: "Mi barrio, mi casa"	40
3.5.1. Estructura y secuencia de las sesiones: El ciclo de adquisición	41
3.6. Evaluación y criterios de éxito	65
3.7. Consideraciones para la implementación y atención a la diversidad	67
4. Valoraciones sobre la propuesta didáctica y conclusiones	70
4.1. Naturaleza y viabilidad de la propuesta	70
4.2. Conclusiones sobre la propuesta y los objetivos	71
4.3. Limitaciones y prospectiva	72
5. Referencias bibliográficas	73
6. Anexos	76
Anexo I: Guía de implementación de la UD 1	77
Anexo II: Guía de implementación de la UD 2	79
Anexo III: Guía de implementación de la UD 3	80
Anexo IV: Guía de implementación de la UD 5	82
Anexo V: Guía de implementación de la UD 6	84

Índice de tablas

Tabla 1: Planificación trimestral de las UD's y contenidos del PCIC	35
Tabla 2: Refinamiento iterativo para lecturas andamiadas.....	38
Tabla 3: Temporización y Estructura de la Sesión 1.....	42
Tabla 4: Guía de intervención oral para el docente.....	44
Tabla 5: Banco de recursos léxicos: Mi habitación.....	45
Tabla 6: Ficha de inventario: Mi barrio	47
Tabla 7: Rúbrica rápida de evaluación: <i>Ticket</i> de Salida Sesión 1	48
Tabla 8: Temporización y estructura de la Sesión 2.....	49
Tabla 9: Temporización y estructura de la Sesión 3.....	54
Tabla 10: Escala de cuantificadores existenciales	56
Tabla 11: Ficha del laboratorio de transformaciones: Concordancia A2.....	57
Tabla 12: Solucionario del dictado de cantidades: Sesión 3	60
Tabla 13: Temporización y estructura de la Sesión 4	60
Tabla 14: Ficha de escucha activa: Feria de barrios	63
Tabla 15: Autoevaluación de la Unidad Didáctica 4	64
Tabla 16: Rúbrica: competencia descriptiva y nociones existenciales	66
Tabla 17: Diferenciación instruccional mediante el uso de <i>prompts</i>	69
Tabla 18: Cronograma de implementación y estructura de la UD 1	77
Tabla 19: Cronograma de implementación y estructura de la UD 2.....	79
Tabla 20: Cronograma de implementación y estructura de la UD 3.....	80
Tabla 21: Cronograma de implementación y estructura de la UD 5.....	82
Tabla 22: Cronograma de implementación y estructura de la UD 6.....	84

Resumen

El presente trabajo propone una intervención pedagógica innovadora centrada en la enseñanza de las nociones existenciales (verbo *haber* y cuantificadores) para alumnos de nivel A2 en el contexto de un aula de acogida. La propuesta se fundamenta en la utilización de la inteligencia artificial (IA) generativa como herramienta para la creación de materiales didácticos personalizados y lingüísticamente accesibles. A través de una metodología basada en la ingeniería de *prompts*, se diseñan "textos espejo" que permiten al alumnado inmigrante verse reflejado en los contenidos, facilitando así su integración comunicativa y social. El trabajo aborda desde el marco teórico de la IA en ELE y las necesidades específicas del aula de acogida, hasta el desarrollo detallado de una unidad didáctica apoyada en protocolos de refinamiento iterativo. Los resultados proyectados sugieren que la integración de la IA no solo reduce el filtro afectivo del estudiante, sino que empodera al docente como curador crítico de contenidos, garantizando un aprendizaje significativo y adaptado a la realidad inmediata del adolescente.

Palabras clave: *ELE, inteligencia artificial, aula de acogida, nociones existenciales, ingeniería de prompts.*

Abstract

This work proposes an innovative pedagogical intervention focused on teaching existential notions (the verb *haber* and quantifiers) to A2-level students within the context of a reception classroom. The proposal is based on the use of generative Artificial Intelligence (AI) as a tool for creating personalized and linguistically accessible teaching materials. Through a methodology based on prompt engineering, "mirror texts" are designed to allow immigrant students to see themselves reflected in the content, thus facilitating their communicative and social integration. The work covers everything from the theoretical framework of AI in Spanish as a Foreign Language (SFL) and the specific needs of the reception classroom to the detailed development of a teaching unit supported by iterative refinement protocols. The projected results suggest that the integration of AI not only reduces the student's affective filter but also empowers the teacher as a critical content curator, ensuring meaningful learning adapted to the immediate reality of the adolescent.

Keywords: *SFL, artificial intelligence, reception classroom, existential notions, prompt engineering.*

1. Introducción

1.1. Estructura y contenido

El presente trabajo se propone como una respuesta a la necesidad de innovar en el diseño de materiales para el aula de acogida —término que aquí se emplea de forma genérica para englobar las distintas medidas regionales de apoyo lingüístico como ATAL o Aulas de Enlace—, un entorno de alta complejidad pedagógica donde la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se convierte en la herramienta principal de inclusión social. La investigación se centra específicamente en la enseñanza de las nociones existenciales, pilares fundamentales para que el alumnado inmigrante de nivel A2 pueda interactuar con su realidad inmediata. La arquitectura del trabajo se divide en tres bloques fundamentales que transitan desde la fundamentación teórica hasta la propuesta de intervención práctica.

En el segundo capítulo, dedicado al marco teórico, se establece un diálogo entre la tradición didáctica y las nuevas corrientes tecnológicas. Este bloque se inicia con un estado de la cuestión sobre la integración de la inteligencia artificial (IA) en el aula de ELE, analizando tanto sus beneficios como los desafíos éticos que conlleva. Asimismo, se profundiza en la especificidad del aula de acogida, caracterizada por la heterogeneidad y la urgencia comunicativa. Como señala Landone (2021, p.38), la flexibilidad en el diseño de materiales es determinante para atender a aprendientes con ritmos de adquisición muy diversos, lo que justifica la exploración de herramientas algorítmicas para la personalización del aprendizaje.

La aproximación conceptual del mismo capítulo se detiene en el análisis normativo de las nociones existenciales según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Se examina cómo estas estructuras no solo cumplen una función gramatical, sino que actúan como presentadores de información nueva en el discurso. Al respecto, Sánchez Cuadrado (2022, p.218) subraya que la mediación digital debe orientarse a crear puentes de significado, donde el docente actúe como un gestor crítico que adapta el flujo de información generado por la IA a las necesidades cognitivas del estudiante. Bajo esta premisa, se justifica el potencial de la inteligencia artificial en el desarrollo de la competencia de comprensión

escrita, permitiendo la creación de materiales de lectura graduados que faciliten la decodificación de nociones existenciales en contextos comunicativos auténticos.

El tercer capítulo constituye el núcleo propositivo del trabajo. En él se detalla la aplicación didáctica, fundamentada en un protocolo de ingeniería de *prompts* diseñado para generar textos que sirvan de andamiaje (*scaffolding*). Este diseño instruccional busca que el texto no sea un producto estático, sino un recurso maleable que facilite la asimilación de contenidos gramaticales y léxicos. Según Pastor (2022, p.49), el éxito de la intervención en contextos de vulnerabilidad reside en la capacidad del docente para modular el apoyo lingüístico, permitiendo una transición fluida hacia la autonomía comunicativa del aprendiz.

El trabajo concluye con una síntesis de los hallazgos obtenidos y una reflexión sobre las líneas de futuro que abre la IA generativa en la didáctica de lenguas. Se evalúa si el uso de materiales personalizados mediante algoritmos reduce efectivamente el filtro afectivo y la carga cognitiva del alumnado en el aula de acogida. Como afirma García-Peñalvo (2024, p.22), la personalización mediada por tecnología es hoy un requisito indispensable para garantizar una educación inclusiva y equitativa en sociedades digitalizadas.

1.2. Metodología empleada

La metodología que sustenta esta investigación es de carácter cualitativo y se enmarca en el paradigma del diseño instruccional mediado por tecnología. El proceso se ha articulado en dos fases claramente diferenciadas pero interconectadas. La primera fase ha consistido en una revisión documental y bibliográfica exhaustiva, orientada a fundamentar teóricamente el uso de la IA en la enseñanza de ELE. Esta fase ha permitido identificar las carencias en los materiales tradicionales para aulas de acogida y la potencialidad de la ingeniería de *prompts* como solución técnica y pedagógica.

En esta etapa inicial, se han consultado las fuentes normativas de referencia, principalmente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el PCIC. La metodología de análisis ha permitido diseccionar las nociones existenciales del nivel A2 para entender su comportamiento sistémico. Según Martín Leralta (2020, p.104), la investigación en didáctica de lenguas debe partir siempre de un análisis riguroso de las necesidades del discente y de los estándares institucionales para asegurar que cualquier innovación tecnológica posea una base científica sólida.

La segunda fase de la metodología se centra en el diseño de la propuesta de intervención. Aquí se ha aplicado una metodología de investigación-acción, donde el docente diseña, mediante comandos precisos (*prompts*), una serie de materiales textuales adaptados. Se ha utilizado un enfoque deductivo-inductivo para configurar las arquitecturas de información que guían al modelo de IA hacia la producción de contenidos alineados con los objetivos de aprendizaje. Este proceso metodológico garantiza que la IA no genere contenidos al azar, sino que responda a un esquema pedagógico predefinido por el investigador.

Para la validación de la propuesta, se han seguido criterios de idoneidad didáctica y pragmática. Se ha evaluado la calidad de los textos generados considerando su naturalidad lingüística y su capacidad de andamiaje. La metodología contempla, igualmente, la diversidad del aula de acogida como una variable crítica, por lo que el diseño de las actividades se ha estructurado en niveles de complejidad creciente. Como postula Miquel (2023, p.54), una metodología eficaz en ELE debe ser capaz de democratizar el acceso a materiales de calidad, permitiendo una individualización que respete los ritmos de cada estudiante.

El enfoque metodológico adoptado destaca el papel de la mediación docente. La ingeniería de *prompts* no se presenta como un proceso puramente técnico, sino como una extensión de la competencia docente en la era digital. Esta metodología permite al profesor recuperar la autonomía creativa y adaptar el *input* lingüístico de forma inmediata. En palabras de Oliver (2023, p.42), el diseño de instrucciones para la IA se consolida como una nueva competencia pedagógica que transforma la relación entre el docente, el alumno y el conocimiento.

1.3. Objetivos del trabajo

El propósito central que articula este trabajo es el diseño de una propuesta de intervención didáctica fundamentada en el uso de textos generados por inteligencia artificial. A través de este enfoque, se busca optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nociones existenciales en alumnos de nivel A2 que se encuentran inmersos en la realidad de un aula de acogida. Para alcanzar esta meta general, la investigación se vertebra sobre una serie de hitos específicos que permiten transitar de la teoría a la práctica de manera coherente.

En primera instancia, resulta fundamental analizar el marco normativo y pedagógico que sustenta la competencia lingüística en este estadio. Para ello, el trabajo se propone examinar minuciosamente las directrices del PCIC en lo relativo a las nociones existenciales para el nivel A2, identificando con precisión los exponentes funcionales y el caudal léxico que deben integrarse en los materiales generados por IA. De forma paralela, se explora la ingeniería de *prompts* como un recurso de mediación docente, con el fin de determinar las estrategias de diseño instruccional más eficaces que permitan guiar a los modelos de lenguaje hacia la creación de textos adaptados que funcionen como un andamiaje textual sólido para el alumnado inmigrante.

Una vez establecidos los cimientos teóricos y técnicos, la investigación se orienta hacia el desarrollo de una secuencia de actividades situada y funcional. Este objetivo implica la creación de una unidad didáctica que utilice el material textual generado por algoritmos para facilitar tareas esenciales como la descripción del entorno y la identificación de recursos, priorizando en todo momento la reducción de la carga cognitiva y del filtro afectivo. Finalmente, el estudio culmina con una fase de evaluación crítica sobre la viabilidad de la propuesta, reflexionando sobre el impacto que la mediación digital ejerce en el rol del profesorado y en la personalización del aprendizaje dentro de contextos caracterizados por una alta diversidad lingüística y cultural.

2. Marco teórico

2.1. Estado de la cuestión

El desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de la educación ha generado una nueva línea de investigación centrada en su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. En particular, el uso de textos generados por IA en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es un campo emergente que plantea preguntas sobre su eficacia, aplicabilidad y aceptación pedagógica. Este Estado de la Cuestión tiene como objetivo analizar las investigaciones previas sobre la utilización de textos generados por IA en la enseñanza de ELE, así como su aplicación específica en la enseñanza de las nociones existenciales recogidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en contextos de aula de acogida.

2.1.1. Uso de la inteligencia artificial en la educación y en la enseñanza de lenguas

"La inteligencia artificial en el ámbito educativo ofrece capacidades clave para la personalización del aprendizaje, permitiendo adaptar los contenidos al ritmo del alumno y automatizar tareas de gestión y evaluación docente" (Segura et al., 2023, p. 14). Estudios recientes destacan que los algoritmos de IA pueden generar ejercicios personalizados que se ajustan al nivel y las necesidades del aprendiz. Según Vinuesa (2023), "la inteligencia artificial facilita el diseño de actividades personalizadas y ejercicios que se ajustan automáticamente al nivel de competencia del estudiante, permitiendo una atención individualizada en el proceso de adquisición de lenguas" (p. 54), permitiendo un aprendizaje más autónomo y flexible. Sin embargo, existe un vacío en la investigación específica sobre el uso de textos generados por IA en la enseñanza de las nociones existenciales.

En el ámbito de la corrección automática y la evaluación del aprendizaje, se ha constatado que los sistemas de inteligencia artificial resultan altamente eficaces para el tratamiento de errores, pues "permiten identificar desajustes gramaticales y léxicos de forma instantánea, proporcionando al estudiante de ELE una retroalimentación inmediata que favorece la autonomía en su proceso de aprendizaje" (Escavy, 2023, p. 84). Si bien herramientas de procesamiento del lenguaje natural han ganado terreno en otras lenguas, su implementación específica en el aula de español es un proceso todavía en fase de

consolidación y estudio. Por otro lado, la capacidad de la IA para generar escenarios de práctica comunicativa es fundamental, ya que "el uso de asistentes conversacionales y entornos virtuales de aprendizaje facilita una interacción constante y una exposición al idioma en contextos simulados de gran realismo" (Herrera, 2022, p. 15).

A pesar de estos avances, la investigación sobre el uso de textos generados por IA en la enseñanza de nociones existenciales en ELE es prácticamente inexistente. No se han realizado estudios específicos sobre cómo estos textos pueden facilitar la comprensión y producción de estructuras existenciales en español en contextos de enseñanza no reglada. Este vacío en la literatura académica evidencia la necesidad de investigaciones que analicen la eficacia de estos recursos en la adquisición de competencias lingüísticas específicas.

2.1.2. El español como lengua de acogida (EL2) y la diversidad en el aula

Las aulas de acogida representan una respuesta organizativa y pedagógica del sistema educativo para atender al alumnado de origen extranjero que se incorpora tardíamente y con desconocimiento de la lengua vehicular. Este entorno se define por su carácter transitorio y su objetivo de proporcionar una competencia comunicativa básica que facilite la integración en el currículo ordinario. Según Grañeras (2021), "el aula de acogida no debe ser un espacio de segregación, sino un entorno de andamiaje lingüístico y emocional donde el aprendizaje de la lengua se vincula directamente con la inclusión social del menor" (p. 42). En este sentido, la especificidad de ELE en este contexto radica en la urgencia comunicativa y en la heterogeneidad de los niveles de escolarización previa de los discentes.

A diferencia de un aula reglada de lenguas extranjeras, el aprendizaje en las aulas de acogida se sitúa bajo el paradigma del español como segunda lengua (EL2) con fines académicos. Aquí, el alumnado debe adquirir no solo las nociones lingüísticas básicas, sino también el lenguaje de instrucción necesario para seguir las demás asignaturas. Como señala Carbonell (2020), "la enseñanza del español en contextos de acogida exige una metodología que priorice el léxico y las estructuras que el alumno necesita para interactuar de forma inmediata en su nuevo entorno escolar y social" (p. 115). Esta presión por la funcionalidad inmediata justifica que contenidos como las nociones existenciales sean

prioritarios para que el estudiante pueda identificar y localizar recursos en su centro educativo.

La diversidad cultural y lingüística de este alumnado añade una capa de complejidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe gestionar ritmos de aprendizaje muy dispares, a menudo condicionados por situaciones de vulnerabilidad o duelo migratorio. Esta realidad demanda una atención a la diversidad extrema, donde los materiales genéricos de ELE suelen resultar insuficientes. En palabras de Jiménez Raya (2022), "la eficacia del aula de acogida depende de la capacidad de los centros para desarrollar materiales personalizados que reconozcan el bagaje previo del alumno y se ajusten a sus necesidades específicas de comunicación" (p. 88). Es aquí donde la creación de contenidos adaptados se convierte en la tarea principal del profesorado, buscando siempre el equilibrio entre el rigor lingüístico y la accesibilidad.

De la misma manera, la motivación en estas aulas es un factor crítico y variable. Al tratarse de adolescentes (12-16 años), la lengua de acogida debe presentarse como un puente hacia sus iguales, y no solo como una obligación académica. Por ello, el enfoque metodológico suele ser más flexible y centrado en la acción, aprovechando cualquier oportunidad de interacción real. Para Vila (2019), "el éxito en el aula de acogida se alcanza cuando la lengua deja de ser una barrera y se convierte en el vehículo que permite al adolescente construir su identidad en una sociedad multicultural" (p. 64). Bajo esta premisa, la enseñanza de estructuras gramaticales debe estar siempre supeditada a su utilidad práctica en la vida diaria del centro.

Otro rasgo distintivo es la brecha entre la competencia oral y la escrita, que suele ser muy acusada en estudiantes inmigrantes recién llegados. El aula de acogida debe trabajar intensamente en la alfabetización académica, asegurando que el alumno no solo "sobreviva" oralmente, sino que sea capaz de producir y comprender textos coherentes. Según apunta Alonso Belmonte (2021), "la mediación docente en entornos de acogida es fundamental para transformar el lenguaje cotidiano en lenguaje académico, proporcionando las herramientas textuales necesarias para la autonomía del estudiante" (p. 132). Este proceso de transformación requiere un diseño de materiales muy estructurado, donde el texto actúe como un modelo seguro y replicable.

Así, la especificidad de estas aulas demanda una innovación constante en las herramientas de apoyo. Dado que el docente debe atender simultáneamente a alumnos con diferentes

lenguas maternas y niveles de competencia, la gestión del tiempo y la creación de materiales diversificados se vuelven retos constantes. En este escenario, el vacío detectado en la investigación sobre la integración de tecnologías avanzadas es especialmente preocupante, pues son precisamente estos entornos los que más podrían beneficiarse de soluciones que automaticen la adaptación de contenidos sin perder el foco en la calidez de la acogida y la interacción social.

2.1.3. Ventajas y desafíos de la IA en la generación de materiales

La integración de textos generados por inteligencia artificial en el aula de acogida ofrece, como principal ventaja, una capacidad de respuesta inmediata ante la urgencia de materiales hiper-contextualizados. En un escenario donde el docente debe atender a una pluralidad de lenguas maternas y niveles de alfabetización, la IA actúa como un motor de diferenciación que permite producir lecturas graduadas sobre temas de interés inmediato para el adolescente. Según Castañeda (2023), "la mayor virtud de los modelos generativos en educación reside en su capacidad para actuar como un andamiaje dinámico, permitiendo al profesorado crear materiales que se ajustan al nivel exacto de comprensión del estudiante en tiempo real" (p. 112). Esta versatilidad facilita que las nociones existenciales se presenten de forma adaptada a la realidad física y social de cada centro educativo.

Desde una perspectiva lingüística, los sistemas de IA permiten generar una gran variedad de registros y situaciones comunicativas que, de otro modo, requerirían horas de búsqueda en repositorios de materiales auténticos. La posibilidad de solicitar a la IA que reescriba un texto simplificando su sintaxis o enriqueciendo su carga léxica específica para el nivel A2 favorece un aprendizaje más dirigido. Para Romero (2022), "la flexibilidad de la IA para modular el *input* lingüístico asegura que el aprendiz no se vea desbordado por una carga cognitiva excesiva, permitiendo que el foco de atención se mantenga en las estructuras funcionales que debe internalizar" (p. 45). De esta forma, el texto generado se convierte en un traje a medida para la zona de desarrollo próximo del alumno inmigrante.

Del mismo modo, otra ventaja significativa es el fomento de la autonomía del docente y del estudiante. La IA no solo produce textos, sino que puede generar ejercicios de autoevaluación, glosarios bilingües y actividades de expansión de forma coherente con el texto base. Esta automatización de tareas secundarias libera al profesor para centrarse en

la mediación afectiva y social, esenciales en el proceso de acogida. Como apunta García-Peñalvo (2024), "la inteligencia artificial en el aula no debe verse como un sustituto del docente, sino como un asistente capaz de gestionar la complejidad de la diversidad mediante la personalización masiva de los recursos de aprendizaje" (p. 28). No obstante, esta eficiencia operativa conlleva una serie de desafíos críticos que deben ser analizados con rigor pedagógico.

El primer desafío reside en la "fiabilidad lingüística" y el riesgo de alucinaciones o imprecisiones gramaticales. Aunque los modelos actuales han mejorado sustancialmente su rendimiento en español, todavía pueden producir calcos sintácticos o usos léxicos descontextualizados que podrían confundir a un estudiante de nivel A2 en fase de consolidación. Bajo esta perspectiva, se ha advertido que "el uso de textos generados por IA exige una supervisión crítica por parte del profesorado, quien debe validar la naturalidad y corrección del material antes de su explotación didáctica para evitar la fijación de errores" (Vinuesa, 2023, p. 56). La confianza ciega en el algoritmo podría, por tanto, ser contraproducente en un entorno donde el modelo de lengua debe ser ejemplar.

Un segundo reto de gran calado es la pérdida de la carga cultural y pragmática genuina. El español de las aulas de acogida es una lengua viva, cargada de matices socioculturales y variantes regionales que la IA, a menudo, tiende a neutralizar en un estándar desprovisto de matices. La enseñanza de las nociones existenciales, por ejemplo, está íntimamente ligada a la cultura del espacio y la propiedad, aspectos que requieren una sensibilidad humana que la máquina difícilmente puede replicar. Según Salinas (2022), "el riesgo de una pedagogía excesivamente dependiente de la IA es la despersonalización del material docente, eliminando el componente cultural auténtico que es, precisamente, lo que más ayuda al alumno inmigrante a integrarse" (p. 19).

En relación con el diseño de los materiales, emerge el desafío ético y la brecha de control sobre el sesgo algorítmico. Los textos generados pueden contener estereotipos o visiones del mundo que no siempre se alinean con los valores de la educación intercultural y de acogida. El docente debe, por tanto, desarrollar una competencia digital avanzada que le permita identificar y corregir estos sesgos en los *prompts*. Para Cabero-Almenara (2023), "la verdadera innovación educativa no está en el uso de la IA en sí, sino en la capacidad crítica de los docentes para cuestionar los resultados y asegurar que la tecnología respete los principios de equidad e inclusión" (p. 74).

El cuarto desafío es el de la "sobrecarga de información" y la posible desmotivación por la uniformidad de los materiales generados artificialmente, que obliga a replantear el papel de la creatividad humana en el aula. Si todos los textos de clase siguen un patrón algorítmico, el interés del adolescente por la lengua podría decaer. El equilibrio pedagógico debe situarse en el uso de la IA para la estructura y la adaptación, reservando para el docente y la interacción entre pares el corazón de la experiencia comunicativa. Esta tensión entre la eficiencia tecnológica y la calidez humana define el estado actual de la cuestión en la enseñanza de ELE mediada por IA.

2.2. Aproximación conceptual

2.2.1. Marco normativo: Las nociones existenciales en el PCIC

Tratamiento de las nociones existenciales en el inventario del nivel A2

La articulación de cualquier propuesta didáctica en el ámbito de ELE requiere, de manera imperativa, una consulta pormenorizada del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006). En este documento, las nociones existenciales no se presentan como compartimentos estancos de la gramática, sino como parte del Inventario de Nociones Generales (Contenido nº 1), diseñadas para dotar al estudiante de la capacidad de interactuar con su realidad inmediata. Dentro de este inventario, la categoría de Existencia permite al alumno de nivel A2 señalar la presencia o ausencia de entidades con una precisión creciente en el uso de los presentadores y la determinación.

Dentro de este marco normativo, la noción de existencia se vertebra fundamentalmente a través del verbo *haber* en su forma impersonal, aunque el marco institucional expande este horizonte hacia el control de la definitud. La progresión en el nivel A2 exige que el aprendiz gestione la alternancia entre el artículo cero para entidades no presentadas y los diversos cuantificadores que matizan la cantidad. Bajo estas directrices, el discente debe alcanzar un dominio operativo de los exponentes que le permitan "afirmar o negar la existencia de objetos, personas o lugares en un espacio dado, utilizando para ello estructuras sintácticas que respeten las reglas de concordancia y determinación propias de este estadio" (Instituto Cervantes, 2006, p. 245).

Como sostiene Canay (2019, p. 31), el tratamiento de estas nociones garantiza que el aprendizaje sea escalable, sirviendo de base para funciones comunicativas más complejas. Esta escalabilidad se concreta en la transición entre el Inventario de Nociones Generales (Contenido nº 1) y su desarrollo práctico en el Inventario 6 (Nociones específicas, p. 251), donde se detalla la progresión técnica necesaria para este estadio.

En paralelo, la organización de estas nociones en el nivel A2 introduce una distinción sutil pero necesaria entre la existencia pura y la disponibilidad de los elementos. El currículo institucional subraya que el alumno no solo debe indicar que "hay" algo, sino también emplear exponentes que maticen si ese algo es "suficiente", "escaso" o "inexistente". Esta gradación léxica es la que permite que el material generado para la clase sea verdaderamente funcional, huyendo de frases descontextualizadas para abrazar textos que reflejen la complejidad de la interacción cotidiana. De este modo, la norma del Cervantes actúa como el filtro de calidad que debe regir la selección de los contenidos que posteriormente se delegarán en la inteligencia artificial.

Es conveniente precisar, además, que el PCIC vincula estas nociones con la capacidad de identificación léxica. No se puede dissociar la estructura *hay + sustantivo* del inventario de léxico temático que el alumno maneja; por lo tanto, la enseñanza de la existencia en el nivel A2 debe estar imbricada con los centros de interés propios de la edad y el contexto del alumno. Aquilino Sánchez (2020) apunta que la gran aportación del PCIC a la didáctica de ELE es precisamente esta visión holística, donde "la noción lingüística se convierte en el vehículo para que el léxico cobre vida dentro de una estructura de significado que el alumno percibe como útil y necesaria" (p. 112).

Continuamos con el segundo subapartado de este bloque, centrandolo en el análisis en la simbiosis necesaria entre la estructura sintáctica y el caudal léxico. En este punto, resulta vital distanciarse de una visión puramente formalista para entender que, en el nivel A2, la gramática de la existencia es, en realidad, una gramática de la elección léxica y la determinación.

Interfaz entre gramática y léxico: los exponentes funcionales de la existencia

La operatividad del nivel A2 en el marco del PCIC se manifiesta de forma privilegiada en la intersección donde la gramática de la existencia se funde con el repertorio léxico del discente. No se trata simplemente de dominar la conjugación del verbo *haber*, sino de comprender su funcionamiento como un presentador de información nueva en el discurso.

Esta interfaz exige que el alumno gestione con precisión el "valor de existencia", un concepto que vincula la estructura sintáctica con la selección de sustantivos y sus respectivos determinantes. A este respecto, se ha subrayado que la dificultad del nivel A2 radica en que "el aprendiz debe aprender a equilibrar la carga informativa de los nombres con la rigidez de las estructuras existenciales, asegurando que la presentación de nuevos elementos sea coherente con el contexto comunicativo" (Higueras García, 2017, p. 58).

Bajo esta perspectiva, el PCIC propone una progresión donde los exponentes funcionales deben ir acompañados de un léxico que resulte tangible y cercano. Los verbos que denotan existencia o presencia, como *haber*, *estar* o *aparecer*, no actúan en el vacío, sino que requieren una selección léxica orientada a los centros de interés del alumno. Para un adolescente en un aula de acogida, esta interfaz se traduce en la capacidad de nombrar los objetos del entorno escolar y los servicios del barrio mediante el uso de cuantificadores e indefinidos adecuados. Esta vinculación es la que permite que el aprendizaje no sea una acumulación de reglas, sino una adquisición de "bloques de significado" que el estudiante puede recuperar de manera automática en su interacción diaria.

En la misma línea, la gestión de la determinación constituye un aspecto crítico en esta interfaz. El uso del artículo cero, los artículos definidos e indefinidos y los demostrativos en oraciones existenciales determina el éxito de la transmisión del mensaje. El PCIC enfatiza que, en este estadio, el alumno debe empezar a discriminar cuándo un elemento se presenta por primera vez y cuándo se asume como conocido por el interlocutor. Según apunta Alonso (2020), la enseñanza de las nociones existenciales debe enfocarse como un ejercicio de precisión léxica donde "el dominio de los presentadores permite al estudiante organizar su discurso de manera lógica, diferenciando entre la existencia general de un objeto y su localización específica en el espacio" (p. 92).

Por otra parte, la incorporación de verbos de posición y estado enriquece notablemente la capacidad expresiva del alumno, permitiéndole trascender la simplicidad del verbo *haber*. En los inventarios del Cervantes para el nivel A2, se observa una invitación a utilizar formas que aporten matices semánticos adicionales sobre la disposición de los elementos. Esta riqueza léxica es la que dota de naturalidad a los textos y evita la monotonía que a menudo caracteriza a los materiales didácticos de niveles iniciales. Por consiguiente, el diseño de materiales, ya sean manuales o textos generados por algoritmos, debe garantizar que esta

interfaz sea fluida, proporcionando modelos donde la gramática actúe como el soporte invisible que sostiene un léxico rico y funcional.

Finalmente, es imperativo recordar que esta unión entre forma y contenido tiene una repercusión directa en la carga cognitiva del aprendiz. Un material que presente estructuras existenciales complejas con un léxico totalmente desconocido resultará ineficaz. La clave del éxito en la aplicación de las directrices del PCIC reside en mantener un equilibrio: utilizar estructuras gramaticales de nivel A2 con un léxico que ya esté integrado en la competencia del alumno, o viceversa, introduciendo léxico nuevo mediante estructuras existenciales ya consolidadas. Esta alternancia estratégica es la que asegura una progresión constante y sólida en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

Progresión comunicativa: de la identificación a la descripción

El desarrollo de la competencia lingüística en el nivel A2 se caracteriza por una transición fundamental: el estudiante abandona la etapa de la mera enumeración para adentrarse en la organización de textos descriptivos breves y cohesionados. En este proceso, las nociones existenciales actúan como el andamiaje que sostiene la capacidad del alumno para cartografiar su realidad. Según la arquitectura del PCIC, el objetivo final no es que el discente sepa que algo "está ahí", sino que pueda integrar esa información en una secuencia discursiva que permita a su interlocutor visualizar un espacio, una situación o un contexto escolar. Esta evolución presupone un salto desde la identificación aislada de elementos hacia una competencia comunicativa capaz de dar sentido a la complejidad del entorno cercano.

Dicha progresión exige que el docente plantee tareas donde la gramática de la existencia se ponga al servicio de la intención descriptiva. En el aula de acogida, este requerimiento se traduce en actividades que obligan al adolescente a orientarse y a describir los recursos del centro o de su barrio, empleando una combinación fluida de verbos de existencia, localización y estado. La importancia de este enfoque reside en que "la descripción del entorno inmediato no constituye solo un ejercicio de lengua, sino una práctica de apropiación del espacio que refuerza la seguridad y la integración del alumno inmigrante en la sociedad receptora" (Llopis-García, 2021, p. 55). De esta manera, las estructuras gramaticales se cargan de un valor pragmático que trasciende el aula.

Otro aspecto determinante en esta etapa es la jerarquización de la información dentro del discurso descriptivo. El PCIC señala que el alumno de nivel A2 debe empezar a organizar

sus descripciones siguiendo un orden lógico (de lo general a lo particular, o de lo cercano a lo lejano). Las nociones existenciales facilitan esta tarea al permitir al hablante introducir los elementos nuevos mediante el verbo *haber* y, posteriormente, retomar esa información para localizarla o calificarla. Esta dinámica recursiva es la que genera la sensación de fluidez y cohesión en el habla del estudiante, evitando que su discurso sea una sucesión inconexa de datos y transformándolo en un relato coherente sobre su realidad.

Por su parte, conviene reparar en que esta progresión comunicativa se ve potenciada por el uso de materiales que reflejen una lengua natural y situada. Los textos que sirven de modelo deben mostrar cómo los nativos utilizan las nociones existenciales para describir espacios, huyendo de las artificiales listas de vocabulario. A este respecto, se ha defendido que "la exposición a modelos de lengua significativos permite al aprendiz captar de forma intuitiva las reglas de combinación entre existencia y determinación, facilitando una producción escrita y oral más auténtica y menos monitorizada" (Martín Leralta, 2020, p. 134). Esta premisa justifica la necesidad de generar textos que, aun siendo adaptados, mantengan la frescura de la comunicación real.

A tenor de lo anterior, el éxito en esta progresión se mide por la autonomía que el alumno alcanza para resolver problemas comunicativos cotidianos. Cuando un estudiante de acogida es capaz de explicar qué hay en su mochila, qué instalaciones hay en su instituto o qué servicios hay en su calle, está ejerciendo una ciudadanía lingüística plena. Las nociones existenciales del PCIC, por tanto, dejan de ser puntos de un temario para convertirse en las llaves que abren el acceso al currículo ordinario y a la interacción con sus iguales. El marco teórico queda así cerrado con una visión clara: la técnica lingüística es el medio indispensable para alcanzar el fin último de la integración y la comunicación en el nuevo entorno vital.

2.2.2. Mediación digital e ingeniería de *prompts*

La evolución de la didáctica de lenguas ha desplazado el foco desde la mera transmisión de contenidos hacia la capacidad del individuo para actuar como un agente social que procesa y facilita la información. En este contexto, la mediación no se limita a la resolución de conflictos lingüísticos o a la traducción, sino que se entiende como la actividad de crear los puentes necesarios para que el aprendizaje tenga lugar. El Consejo de Europa (2020) ha reforzado esta visión al señalar que la mediación consiste en "facilitar la comprensión y el intercambio de significados, ayudando a otros a entender textos o conceptos que de otro

modo serían inaccesibles" (p. 94). Esta definición cobra una relevancia especial en entornos digitales, donde el docente debe orquestar la relación entre el alumno y los recursos tecnológicos.

En la era de la inteligencia artificial, la mediación digital implica que el profesor asuma un rol de gestor crítico del entorno de aprendizaje. No se trata simplemente de introducir herramientas en el aula, sino de diseñar situaciones donde la tecnología actúe como un catalizador del conocimiento. Según Sánchez Cuadrado (2022, p.218), la mediación a través de medios digitales exige que el docente configure escenarios que promuevan la autonomía del estudiante, garantizando que el uso de la IA esté siempre al servicio de un objetivo pedagógico claro y no se convierta en un fin en sí mismo. De este modo, la labor docente se transforma en un proceso de filtrado y adecuación de los flujos de información generados por el algoritmo.

Esta función mediadora resulta determinante cuando se trabaja con estudiantes en situación de vulnerabilidad, como ocurre en las aulas de acogida. En estos escenarios, el profesor debe actuar como un mediador de textos, simplificando o enriqueciendo el *input* para que el alumno de nivel A2 pueda asimilar las nociones existenciales sin verse desbordado por la complejidad sintáctica. La mediación digital permite, por tanto, que la IA genere versiones de un mismo contenido que respeten el bagaje previo del aprendiz, ajustándose a su zona de desarrollo próximo y facilitando una transición fluida hacia el currículo ordinario.

Simultáneamente, la mediación digital en ELE también abarca la dimensión colaborativa y social. La tecnología debe servir para que el alumno interactúe con sus pares, utilizando los textos generados como una base segura para la producción oral y escrita. En palabras de Piccardo (2020), la mediación exitosa es aquella que logra "reducir la distancia entre lo que el alumno sabe y lo que necesita saber, utilizando para ello todos los recursos semióticos y tecnológicos a su alcance" (p. 152). Bajo esta premisa, la IA se integra en el aula como un recurso mediador que, bajo la supervisión del docente, multiplica las oportunidades de práctica comunicativa significativa.

Es necesario, para finalizar, subrayar que la mediación digital efectiva requiere una competencia crítica por parte del profesorado. El docente debe ser capaz de evaluar la calidad pragmática de los textos generados por la IA, asegurando que estos no solo contengan las estructuras gramaticales deseadas, sino que también reflejen una lengua natural y adecuada al contexto de acogida. Este papel de "arquitecto de la mediación" es el

que garantiza que la tecnología no deshumanice el aula, sino que potencie la inclusión y el éxito académico del alumnado inmigrante mediante un apoyo textual constante y preciso.

La transposición de los modelos de inteligencia artificial generativa al aula de acogida exige una reconceptualización del diseño de materiales, desplazando el interés del recurso en sí hacia la precisión de la instrucción que lo activa. Al respecto, la ingeniería de *prompts* deja de ser un mero proceso de ensayo y error técnico para consolidarse como una competencia pedagógica fundamental. Tal y como postula Oliver (2023), esta disciplina se define como el arte de "configurar arquitecturas de información que guíen al modelo hacia la producción de contenidos alineados con objetivos de aprendizaje específicos, garantizando la relevancia y el rigor del *output* obtenido" (p. 45). En consecuencia, el *prompt* se erige como el nuevo contrato lingüístico entre la intención del docente y la capacidad de respuesta de la máquina.

Lejos de entenderse como comandos aislados, estas instrucciones deben integrarse en un diseño instruccional robusto que considere las particularidades del nivel A2. El docente no solo solicita un texto, sino que debe definir un ecosistema de restricciones: el rol del sistema, el contexto sociolingüístico y el formato de salida deseado. A este respecto, resulta crucial comprender que la calidad de la respuesta está intrínsecamente ligada a la profundidad del planteamiento inicial. García-Peñalvo (2024) argumenta que "la eficacia de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas depende de la capacidad del profesor para estructurar peticiones que actúen como filtros didácticos, transformando algoritmos genéricos en materiales de alta especialización pedagógica" (p. 31).

Bajo esta premisa, el diseño de *prompts* para la enseñanza de nociones existenciales requiere una atención meticulosa a la carga pragmática. No basta con requerir la presencia del verbo *haber* o de los cuantificadores; es imperativo situar dicha gramática en una situación de comunicación auténtica que resulte significativa para el alumno inmigrante. Esta metodología permite que el material generado no sea un producto estático, sino un recurso maleable que el docente puede iterar y refinar hasta alcanzar el equilibrio óptimo entre la complejidad lingüística y la claridad conceptual. Así, el proceso de "escritura de instrucciones" se convierte en una extensión de la programación didáctica tradicional, adaptada a las exigencias de la mediación tecnológica.

Desde esta perspectiva, el diseño instruccional mediado por IA facilita una atención a la diversidad que, hasta hace poco, resultaba inalcanzable por la carga de trabajo que suponía

para el profesorado de las aulas de acogida. La ingeniería de *prompts* permite la generación de "series textuales": versiones de un mismo contenido con diferentes niveles de andamiaje, adaptadas a la heterogeneidad de la muestra. Esta capacidad de ramificación asegura que la instrucción sea equitativa, proporcionando a cada estudiante el grado justo de desafío y apoyo. En palabras de Miquel (2023), "el diseño instruccional digitalizado ofrece la oportunidad de democratizar el acceso a materiales de calidad, permitiendo una individualización del aprendizaje que respete los ritmos de adquisición de cada discente" (p. 118).

En última instancia, la consolidación de este marco operativo presupone una transición en el rol profesional del docente de ELE. Este deja de ser un buscador de materiales para transformarse en un ingeniero de contenidos que domina tanto el código pedagógico como el lenguaje de interacción con la máquina. Este cambio de paradigma no solo optimiza la gestión del tiempo en el aula de acogida, sino que dota al profesor de una autonomía creativa sin precedentes. Al dominar la lógica de los *prompts*, el docente recupera el control sobre el *input* que reciben sus alumnos, asegurando que la tecnología no sea un elemento disruptivo, sino una herramienta de empoderamiento lingüístico y social.

2.2.3. El material textual como andamiaje en contextos de vulnerabilidad

La noción de andamiaje, adaptada de las tesis socioconstructivistas de Bruner (1978), adquiere una dimensión renovada cuando se aplica a la lectura de textos generados por inteligencia artificial en el aula de acogida. En este entorno, el material escrito no se presenta como un fin lingüístico inalcanzable, sino como una estructura de apoyo temporal diseñada para sostener al alumno en su tránsito hacia la competencia autónoma. Tal y como postula Pastor (2022), "el andamiaje textual efectivo es aquel que ajusta el nivel de complejidad del *input* a las capacidades reales del aprendiz, retirándose progresivamente a medida que este internaliza las funciones comunicativas necesarias" (p. 67). De ahí que la IA sea el aliado idóneo para modular esta ayuda, proporcionando textos que actúan como peldaños adaptados al nivel A2.

Más allá de la mera simplificación léxica, el andamiaje mediado por tecnología debe atender a la carga cognitiva que supone para un adolescente inmigrante la decodificación de nociones existenciales. En lugar de enfrentarlo a materiales estandarizados, el docente

puede orquestar, mediante el diseño instruccional, textos que incluyan apoyos internos: definiciones contextuales, ejemplos paralelos o estructuras repetitivas que refuercen la fijación del verbo *haber* y los cuantificadores. A este respecto, se ha observado que "la eficacia de los materiales de apoyo en contextos de EL2 reside en su capacidad para ofrecer un entorno de seguridad lingüística que reduzca el filtro afectivo del estudiante ante la nueva lengua" (Miquel, 2023, p. 89). En conclusión, el texto de la IA se convierte en un refugio comprensible que estimula la producción propia.

En este marco, el andamiaje proporcionado por la inteligencia artificial encuentra su aplicación más fértil en el desarrollo de la competencia de comprensión escrita. Para el alumnado en situación de vulnerabilidad, la lectura de textos no adaptados suele representar una barrera infranqueable que eleva el filtro afectivo y bloquea la adquisición lingüística. La IA permite al docente generar materiales de lectura graduados que, al integrar de forma controlada las nociones existenciales, actúan como un "puente cognitivo". Como sostiene Martín Leralta (2020, p.104), la eficacia de la comprensión lectora en los niveles iniciales depende de la capacidad del material para ofrecer un equilibrio entre el desafío lingüístico y la seguridad semántica, permitiendo que el aprendiz reconozca estructuras de existencia y ubicación en contextos que le resulten familiares y significativos.

Cabe añadir que resulta pertinente destacar la relación entre la visualización del texto y el éxito en la asimilación de contenidos gramaticales. El andamiaje no es exclusivamente sintáctico; abarca también la disposición de la información y el uso de organizadores que la IA puede generar de forma automatizada para acompañar al texto principal. Esta estrategia permite que el discente visualice la jerarquía de las nociones existenciales, facilitando una comprensión global antes de descender al detalle gramatical. Siguiendo a Gibbons (2019), "la mediación a través de materiales altamente estructurados es la que garantiza que el alumnado en situación de riesgo académico pueda acceder al currículo general en igualdad de condiciones" (p. 142).

Bajo este prisma, el material generado por algoritmos ofrece una ventaja competitiva respecto a los manuales convencionales: la mutabilidad. Si un texto se percibe como demasiado complejo o, por el contrario, poco desafiante, el docente posee la capacidad de "re-andamiar" el contenido instantáneamente. Esta agilidad es la que define la calidad de la intervención en las aulas de acogida, donde el tiempo de exposición a la lengua es un factor crítico. Lejos de ser un proceso estático, el apoyo textual se transforma en una conversación

tripartita entre el profesor, la máquina y las necesidades cambiantes del alumno, asegurando que el desafío lingüístico se mantenga siempre dentro de los límites de lo asimilable.

Concluyendo este bloque conceptual, cabe señalar que el éxito de estos materiales reside en su capacidad para actuar como un puente hacia la identidad del estudiante. Al integrar sus vivencias y su entorno cercano en los textos generados, el andamiaje deja de ser una muleta técnica para convertirse en un motor de motivación. Al final del proceso, el objetivo último es que el estudiante, apoyado inicialmente en estos textos artificiales, logre la solidez lingüística suficiente para prescindir de ellos, integrándose con éxito en la vida académica y social de su nueva comunidad. Bajo esta premisa, la síntesis de los preceptos del PCIC, la mediación docente y el potencial de la inteligencia artificial configuran el ecosistema necesario para la propuesta práctica que se detalla en el siguiente capítulo.

3. Propuesta didáctica: Diseño de materiales mediante IA

3.1. Contextualización de la propuesta

La presente propuesta de intervención se sitúa en un Aula de Acogida de un Instituto de Educación Secundaria (IES) público, un espacio educativo diseñado para la atención específica del alumnado recién llegado con un desconocimiento casi total del español. El grupo destinatario está compuesto por doce estudiantes con perfiles de aprendizaje diferenciados por su origen y edad. Por un lado, se encuentran alumnos de procedencia latinoamericana (12-13 años) que, debido a su lengua materna, presentan una progresión acelerada hacia los objetivos del nivel A2. A diferencia de lo anterior, el grupo integra alumnado de origen magrebí y pakistaní en niveles superiores (15-16 años) que se halla en su segundo año de escolarización, habiendo superado el estadio inicial y requiriendo ahora consolidar las estructuras fundamentales para su éxito académico.

La carga horaria asignada a este grupo se ha establecido en ocho horas semanales, una cifra que responde a la normativa vigente sobre ordenación y enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022). Según esta regulación, la intensidad del apoyo lingüístico en el aula de acogida es inversamente proporcional al grado de adquisición de la lengua; así, mientras los alumnos en nivel A1 reciben una atención máxima, aquellos que transitan hacia el nivel A2 ven reducida su carga horaria para favorecer una integración paulatina en el aula ordinaria. Este diseño de ocho horas permite un equilibrio óptimo para trabajar la competencia de comprensión escrita sin descuidar el resto de las materias del currículo general.

Desde una perspectiva técnica, la intervención se ajusta estrictamente a las directrices del PCIC. Se ha priorizado este marco por ser la referencia normativa de mayor precisión para la lengua española, superando la generalidad del MCER. El foco se sitúa en las Nociones Generales, específicamente en el bloque de Nociones Existenciales (Contenido n.º 1). Se trabajará la expresión de la existencia, la presencia y la disponibilidad mediante exponentes lingüísticos como el verbo *haber* impersonal, el uso de cuantificadores (*algún, ningún, bastante*) y la gestión de la determinación en el discurso descriptivo.

El núcleo de la propuesta es el uso de la inteligencia artificial generativa como herramienta de mediación. Como se ha expuesto en el marco teórico, el aula de acogida presenta una heterogeneidad que hace ineficaz el uso de manuales estandarizados. La IA permite al docente superar esta limitación mediante la creación de materiales de lectura "andamiados" y altamente personalizados. Al generar textos que integran el entorno real del alumno —su barrio, su centro escolar o sus vivencias—, se logra no solo un aprendizaje significativo, sino también una reducción drástica del filtro afectivo, factor determinante en estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La metodología adoptada sigue una secuencia de exposición progresiva dividida en tres fases: reconocimiento, comprensión y producción guiada. En la primera, el alumno identifica las nociones existenciales en contextos simples; en la segunda, se enfrenta a un texto complejo generado por IA donde la comprensión escrita actúa como el motor de la adquisición; finalmente, se procede a una producción controlada. Este enfoque garantiza que la IA no se perciba como un fin tecnológico, sino como un recurso de diseño instruccional que facilita el acceso a contenidos que, de otro modo, resultarían inalcanzables para el alumno.

Para concluir, el papel del docente se redefine bajo el concepto de "curación de contenidos". La intervención asume que el profesor no es un mero emisor de comandos o *prompts*, sino un mediador crítico que revisa, ajusta y valida cada texto generado por la IA. Esta supervisión garantiza que los materiales respeten estrictamente el nivel A2 del PCIC y las necesidades emocionales del grupo. De este modo, la propuesta constituye un modelo de innovación pedagógica donde la tecnología se pone al servicio de la inclusión sociolingüística en el marco de la escuela pública.

3.2. Planificación y secuenciación del programa de intervención

La propuesta de intervención no se concibe como un conjunto de actividades estancas, sino como un programa de inmersión lingüística progresivo y coherente, diseñado para desarrollarse a lo largo de seis semanas con una carga de ocho horas semanales. Esta planificación asume que la adquisición de las nociones existenciales en el nivel A2 no es un proceso lineal, sino una competencia que requiere de una exposición cíclica y

contextualizada. Por ello, la secuencia de unidades que se presenta a continuación transita desde los entornos más inmediatos y concretos, como es el centro educativo, hacia escenarios de mayor complejidad social y personal, permitiendo que el alumno construya su identidad en la lengua meta de forma segura.

Cada unidad didáctica se ha diseñado siguiendo el principio de relevancia comunicativa, asegurando que los contenidos gramaticales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se pongan al servicio de necesidades reales del alumnado en situación de acogida. La selección de la inteligencia artificial como herramienta de creación de materiales permite que cada una de estas unidades cuente con textos de lectura "espejo", donde los estudiantes ven reflejada su realidad cotidiana. Esta personalización es el eje vertebrador que garantiza que la decodificación de estructuras como la existencia o la disponibilidad no sea un ejercicio abstracto, sino una herramienta de empoderamiento para navegar por su nuevo contexto escolar y vecinal.

Esta progresión se sustenta en los logros acumulados en las unidades precedentes: mientras que las UD 1, 2 y 3 habrán permitido al alumnado automatizar el léxico básico del aula y la identificación de servicios esenciales, la UD 4 aprovecha esa base para profundizar en la competencia descriptiva y el manejo de matices de cantidad. De este modo, la consolidación de las nociones existenciales en 'Mi barrio, mi casa' actúa como el trampolín necesario hacia las unidades finales; sin el dominio de la cuantificación y la existencia logrado en este núcleo central, el discente no podría afrontar con éxito la mayor densidad léxica y la autonomía comunicativa que requieren las UD 5 y 6, orientadas a la interacción en servicios públicos y la producción creativa sobre el futuro.

La progresión de las unidades atiende también a la reducción gradual del andamiaje. Mientras que en las primeras sesiones la IA genera textos breves y muy pautados sobre el instituto (UD 1), las unidades finales (UD 5 y UD 6) introducen textos de mayor densidad informativa y léxica sobre servicios públicos y ocio. Este diseño instruccional busca que el estudiante gane confianza en su competencia lectora, permitiéndole identificar no solo la presencia de objetos o lugares, sino también las sutiles diferencias de cuantificación y determinación que el PCIC prescribe para el nivel A2. El objetivo final es que el discente desarrolle una autonomía receptiva que le permita interactuar con los textos reales que encontrará en su vida diaria.

Dentro de este cronograma, se ha seleccionado la Unidad Didáctica 4: "Mi barrio, mi casa" como el núcleo de este trabajo. Esta elección no es casual, sino que responde a que este bloque temático representa el punto de inflexión donde se consolidan las nociones de existencia, presencia y disponibilidad en un entorno de máxima carga afectiva: el hogar y el barrio. En esta unidad, la ingeniería de *prompts* se explota en toda su capacidad para generar relatos personalizados que actúan como el andamiaje definitivo antes de que el alumno comience a producir sus propios enunciados descriptivos con solidez lingüística.

A continuación, se detalla la Tabla 1 de secuenciación que resume el plan de acción propuesto para el trimestre:

Tabla 1

Planificación Trimestral de las Unidades Didácticas y Contenidos del PCIC

Unidad	Título	Nociones Existenciales (PCIC)	Tipología de material generado por IA
UD 1	El instituto: ¿qué hay en mi centro?	Existencia y presencia (Verbo <i>haber</i>).	Inventario descriptivo de instalaciones.
UD 2	Mi barrio y sus servicios.	Disponibilidad y ubicación (<i>tener/haber</i>).	Guía de comercios y recursos locales.
UD 3	La vivienda y el espacio personal.	Posesión y existencia (<i>casa/habitación</i>).	Anuncio de alquiler adaptado.
UD 4	"Mi barrio, mi casa"	Consolidación de nociones (n.º 1).	Relato personalizado del entorno.
UD 5	Compras y alimentación.	Cantidad (<i>mucho, poco, bastante</i>).	Folleto de ofertas de supermercado.
UD 6	El ocio y el tiempo libre.	Presencia/Ausencia en eventos.	Agenda cultural del centro juvenil.

Nota. Elaboración propia a partir de los inventarios del PCIC (2006).

Como se observa en la planificación anterior, la propuesta se articula en un ciclo de doce semanas que permite una inmersión progresiva en las nociones de existencia y cantidad. Para garantizar la coherencia del trabajo y facilitar su consulta técnica, a continuación, se presenta una breve sinopsis de cada unidad y su vinculación con el material complementario desarrollado en los anexos:

- **Unidad Didáctica 1: Mi mundo en una maleta.** Se centra en la identidad y los objetos personales inmediatos. La IA interviene generando inventarios visuales y perfiles ficticios básicos para el nivel A2 (véase Anexo I).
- **Unidad Didáctica 2: El mapa de mi centro.** Desplaza el foco al espacio público del instituto y la ubicación en infraestructuras. Se utiliza la IA para crear guías de bienvenida personalizadas (véase Anexo II).
- **Unidad Didáctica 3: ¿Qué comemos hoy?** Aborda los cuantificadores aplicados a la alimentación. La IA permite generar recetas y listas de la compra adaptadas a los gustos culturales del alumnado (véase Anexo III).
- **Unidad Didáctica 4: Mi barrio, mi casa.** Es el núcleo operativo de este trabajo y se desarrolla de forma pormenorizada en el apartado 3.4, sirviendo como ejemplo maestro de la metodología propuesta.
- **Unidad Didáctica 5: Mi ciudad y sus servicios.** Amplía el radio de acción a la ciudad y servicios públicos (hospitales, correos). La IA genera descripciones urbanas con mayor densidad léxica (véase Anexo IV).
- **Unidad Didáctica 6: El barrio del futuro.** Fase de producción creativa y prospectiva donde el alumno imagina su entorno ideal con el apoyo de la IA como compañero de *brainstorming* (véase Anexo V).

Esta secuenciación asegura que el alumno transite desde lo más íntimo (su maleta) hasta lo más complejo y abstracto (el futuro de su ciudad), manteniendo siempre el andamiaje tecnológico como soporte de comprensión.

3.3. Ingeniería de *prompts* y diseño del material: el rol del docente como curador

Una vez establecida la planificación de la propuesta, es necesario analizar el motor tecnológico que permite la personalización del aprendizaje y que se aplicará de forma transversal en todas las unidades: la ingeniería de *prompts*. En el contexto de este trabajo, la ingeniería de *prompts* se define como la destreza del docente para diseñar, refinar y adaptar instrucciones textuales que permitan a una inteligencia artificial generativa producir materiales de lectura alineados estrictamente con el nivel A2 del PCIC. Este proceso

transforma el papel del profesor, que deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un curador crítico y arquitecto de materiales didácticos.

La curación de contenidos mediada por IA se articula en torno a tres dimensiones fundamentales que garantizan la calidad del input lingüístico proporcionado al alumnado: la adecuación normativa, la personalización contextual y el refinamiento iterativo. Como se verá en el desarrollo de la Unidad Didáctica 4, el docente no se limita a solicitar un texto; instruye a la IA para que utilice exponentes específicos. Esta supervisión humana es esencial, ya que, como señalan Sabzalieva y Cassiano (2023, p.11) para la UNESCO, la IA debe utilizarse para potenciar la labor docente y no como un generador desatendido de contenidos.

1. Adecuación normativa al PCIC: Bajo esta premisa, el profesor actúa como filtro asegurando que la producción de la inteligencia artificial se ciña estrictamente al nivel A2. Esta labor conlleva la integración de restricciones explícitas en el *prompt* sobre el inventario léxico y gramatical, especialmente en lo relativo al uso del verbo *haber* impersonal. Con ello se evita introducir estructuras de complejidad excesiva que pudieran elevar el filtro afectivo del discente.

2. Personalización contextual y significativa: La ventaja competitiva de la IA es su capacidad de integrar la realidad inmediata del alumno. Al introducir datos reales en el *prompt* (nombres de barrios, comercios específicos), el docente asegura que el material tenga un alto valor significativo. Esta acción pedagógica asegura que el material resultante tenga un alto valor significativo, factor determinante para la motivación en las aulas de acogida.

3. El proceso de refinamiento iterativo (*Iterative Prompting*): El material didáctico no suele ser óptimo en el primer intento. El docente aplicará un proceso de ensayo y ajuste, siguiendo las fases de la curación de contenidos (Guallar y Leiva-Aguilera, 2013, p.82). Este protocolo, sistematizado en la Tabla 2, garantiza el control total sobre el producto final.

Tabla 2*Refinamiento Iterativo para Lecturas Andamiadas*

Fase del refinamiento	Acción técnica del docente	Objetivo pedagógico
Instrucción base	<i>Prompt</i> inicial con tema y nivel A2.	Obtener una estructura narrativa cruda.
Filtro de complejidad	"Cambia el vocabulario de nivel B1 por sinónimos A1".	Reducir la carga cognitiva del texto.
Inserción de anclajes	"Incluye estos 3 lugares específicos del barrio".	Aumentar la relevancia y el interés.
Validación final	Revisión manual de concordancias y "alucinaciones".	Garantizar la corrección lingüística total.

Nota. Elaboración propia a partir de las estrategias de curación de Guallar y Leiva-Aguilera (2013) y el modelo de iterative prompting de Wei et al. (2022).

En última instancia, el rol de curador implica una responsabilidad ética y lingüística. El docente debe supervisar que la IA no reproduzca sesgos culturales y, fundamentalmente, debe corregir las posibles "alucinaciones" del modelo (errores de hecho o gramaticales poco frecuentes pero posibles). En definitiva, la ingeniería de *prompts* presentada en este trabajo no sustituye al profesor, sino que potencia su capacidad de respuesta ante la diversidad del aula de acogida, permitiéndole crear un entorno de lectura donde cada estudiante se siente reconocido en su propia lengua y realidad.

3.4. Objetivos didácticos de la propuesta

La presente planificación de intervención se articula con el propósito de ofrecer una respuesta pedagógica innovadora y estrechamente vinculada a las necesidades de comunicación inmediata del alumnado en el aula de acogida. Bajo esta premisa, el eje vertebrador de la unidad consiste en capacitar al estudiante para que identifique, comprenda y emplee las nociones existenciales en español, específicamente orientadas al nivel A2 de competencia lingüística, mediante la interacción con textos de alta significatividad generados por el docente a través de inteligencia artificial. A tal efecto, se busca que el discente desarrolle la competencia necesaria para describir su entorno físico y social más

próximo, transformando el dominio del verbo *haber* impersonal y la gradación de los cuantificadores en una herramienta de inclusión social y autonomía personal en su nuevo contexto vital.

A la par de este núcleo fundamental, la propuesta se encamina hacia la optimización del *input* lingüístico mediante la pericia técnica del profesorado en el diseño de instrucciones o *prompts*. Esta estrategia resulta determinante para facilitar la comprensión lectora, toda vez que permite la creación de "textos espejo" que reflejan la realidad individual de cada estudiante, logrando así una reducción significativa del filtro afectivo. Por consiguiente, la tecnología se posiciona como un soporte cognitivo de vanguardia que permite al profesor ofrecer materiales que, de otro modo, serían difíciles de personalizar a tal escala, agilizando el proceso de inmersión lingüística sin aumentar la carga de frustración del alumnado recién llegado.

Simultáneamente, este diseño instruccional otorga una relevancia capital a la figura del docente en su nuevo rol como curador crítico de contenidos automatizados. Resulta imperativo que el profesorado ejerza una supervisión constante sobre el producto de la inteligencia artificial, garantizando que los materiales finales cumplan con el rigor lingüístico del PCIC y se ajusten a las particularidades emocionales del aula de acogida. De este modo, se asegura un entorno de aprendizaje seguro donde el alumno se beneficia de la precisión tecnológica filtrada por la sensibilidad humana, permitiendo que el contenido gramatical se presente siempre de forma coherente y adecuada a su nivel real de competencia.

En estrecho vínculo con lo anterior, la unidad aspira a potenciar la competencia intercultural partiendo de la realidad inmediata del sujeto para reforzar su sentido de pertenencia y mitigar el duelo migratorio. Al convertir la descripción de los servicios públicos o los espacios del barrio en un ejercicio de autoafirmación, la propuesta dota de un significado funcional inmediato a las estructuras gramaticales trabajadas en cada sesión. Por lo tanto, la sistematización léxica y estructural que se lleva a cabo no se limita a la esfera académica, sino que se proyecta hacia una dimensión sociolingüística que empodera al alumno en sus interacciones cotidianas fuera del centro educativo, facilitando su integración en la sociedad receptora.

Como colofón a este despliegue de intenciones, la planificación persigue una convergencia armónica entre la eficacia de la inteligencia artificial y el humanismo pedagógico más esencial. El propósito último de la intervención trasciende el mero dominio de una estructura

gramatical específica, pues se orienta hacia una alfabetización comunicativa integral que proporcione al estudiante los recursos necesarios para participar de forma activa en su nueva comunidad. Mediante esta hoja de ruta, se asienta la idea de que el éxito en el aula de acogida depende de la capacidad del profesor para actuar como arquitecto de materiales personalizados, utilizando la tecnología para derribar las barreras lingüísticas y fomentar la igualdad de oportunidades desde el primer día de escolarización.

3.5. Desarrollo de la Unidad Didáctica 4: "Mi barrio, mi casa"

Si bien la propuesta de intervención abarca un trimestre completo compuesto por seis unidades didácticas (ver punto 3.2), en este apartado se desarrolla pormenorizadamente la Unidad Didáctica 4: 'Mi barrio, mi casa'. Se ha seleccionado esta unidad por representar el núcleo de la adquisición de las nociones existenciales y por servir como modelo operativo de la metodología propuesta. Para una visión global de la implementación del resto de unidades (UD 1, 2, 3, 5 y 6), se han incluido sus correspondientes cronogramas y estructuras de actividades en los Anexos I al V, los cuales siguen la misma lógica de andamiaje mediado por IA y temporización que la unidad aquí expuesta.

La presente unidad didáctica constituye el núcleo operativo de la propuesta y ha sido diseñada para funcionar como un protocolo de actuación docente en el aula de acogida. Lejos de ser una planificación abstracta, este apartado se estructura como un manual de aula que guía al profesorado en el uso de la inteligencia artificial para la enseñanza de las nociones existenciales. El enfoque se desplaza de la teoría a la práctica material, detallando no solo el qué y el cómo, sino también el discurso docente y la interacción con la tecnología.

El elemento innovador de esta unidad reside en la ingeniería de *prompts*. Este concepto, que hemos definido como el diseño estratégico de instrucciones para la IA, se pone aquí al servicio de la personalización extrema. El docente no solo solicita un texto, sino que orquesta una serie de parámetros lingüísticos (nivel A2 del PCIC), afectivos (contexto real del alumno) y pedagógicos (andamiaje textual) para obtener un material de lectura que los manuales convencionales no pueden ofrecer. A continuación, se detalla la secuencia de sesiones, los materiales resultantes y las directrices precisas para su ejecución.

Es fundamental señalar que el diseño de los materiales didácticos aquí presentados se ha realizado bajo el paradigma *Human-in-the-loop* (humano en el bucle). Esto implica que se ha contado con la asistencia de modelos de lenguaje de gran tamaño para la generación de borradores, pero bajo la estricta supervisión, edición y validación final del autor de este trabajo, garantizando así la idoneidad pedagógica y el cumplimiento de los niveles del PCIC.

3.5.1. Estructura y secuencia de las sesiones: El ciclo de adquisición

El diseño de la presente unidad didáctica no responde a una acumulación de tareas aisladas, sino que se articula en torno a un ciclo de adquisición progresivo. Esta secuencia está diseñada para que el alumno transite desde el reconocimiento intuitivo de las nociones existenciales en su entorno físico inmediato hasta la producción autónoma de textos descriptivos. A lo largo de las ocho horas de intervención, se busca que el andamiaje proporcionado por la inteligencia artificial se retire de forma gradual, permitiendo que el estudiante gane seguridad lingüística y reduzca su filtro afectivo.

Para garantizar que el docente gestione el tiempo de forma eficaz y mantenga el foco en los objetivos del PCIC, se presenta a continuación la cronología estructural de la primera sesión, dedicada íntegramente a la fase de reconocimiento.

Sesión 1: Activación de esquemas y diagnóstico inicial (120 minutos)

Esta sesión tiene como objetivo identificar los conocimientos previos del alumnado y activar el léxico relacionado con el entorno inmediato. Mediante el uso de la inteligencia artificial, se facilita un primer acercamiento a las estructuras existenciales, permitiendo al docente diagnosticar el nivel de competencia real y reducir el filtro afectivo ante los nuevos contenidos (ver Tabla 3).

Tabla 3*Temporización y Estructura de la Sesión 1*

Acción a acometer	Función pedagógica	Tiempo estimado
Presentación y calentamiento	Activar el interés y romper la barrera afectiva.	10 min.
Actividad 1.1: El radar de la clase	Reconocimiento oral de nociones existenciales.	30 min.
Actividad 1.2: El mapa de mi habitación	Traslación de la noción al ámbito privado.	35 min.
Actividad 1.3: El inventario del barrio	Recolección de datos para el <i>prompt</i> de la Sesión 2.	30 min.
Actividad 1.4: Evaluación de sesión	Verificación de la adquisición inicial.	15 min.

Nota. Elaboración propia.

Presentación y calentamiento (10 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Esta fase de apertura tiene como fin la transición emocional del alumnado hacia el espacio de aprendizaje. Se realiza una rutina de saludo y una exposición breve de la "hoja de ruta" de la sesión. El docente utiliza un lenguaje cercano para reducir el filtro afectivo y asegurar que los estudiantes, en su diversidad, comprendan el propósito de las tareas que van a acometer.
- **Temporización detallada de la actividad (10 min):**
 - **00-05 min:** Saludo grupal y dinámica de "estado de ánimo" (uso de emoticonos).
 - **05-10 min:** Explicación de los objetivos de la sesión en la pizarra.
- **Instrucción docente:** El profesor debe asegurar un ambiente seguro, validando la presencia de cada alumno y conectando el tema del día con sus experiencias previas.

Actividad 1.1: El radar de la clase (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Esta tarea inicial constituye un ejercicio de respuesta física total (*Total Physical Response*) y producción oral andamiada. El alumno debe identificar objetos reales en el aula utilizando la estructura "hay" y cuantificadores básicos de nivel A2. Funciona como un puente sensorial entre el espacio físico que habitan y la estructura gramatical que deben aprender.
- **Temporización detallada de la actividad (30 min):**
 - **00-05 min:** Explicación de la dinámica y modelado práctico por parte del docente.
 - **05-15 min:** Desplazamiento controlado por el aula y práctica oral dirigida (técnica del "radar").
 - **15-25 min:** Registro colectivo en la pizarra de los objetos detectados y su cuantificación.
 - **25-30 min:** Recapitulación de estructuras y enlace con la Actividad 1.2.
- **Instrucción docente:** Los alumnos deben levantarse. El profesor indica que todos son "radares lingüísticos" que deben detectar qué existe en la clase. El profesor debe guiar el foco de atención hacia grupos de objetos para forzar el uso de cuantificadores.
- **Intervención docente sugerida:** "¡Atención, radares! Vamos a explorar. Ahmed, camina hasta la estantería. ¿Qué hay allí? ¡Exacto! *Hay muchos* libros. Ahora, mirad todos la ventana: ¿*Hay alguna* planta? No, *no hay ninguna*. Vamos a ver ahora qué *hay* en vuestras mochilas".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** En esta fase, el docente utiliza la IA como un asistente de diseño instruccional. El objetivo es obtener un listado de control (*checklist*) que garantice que los ejemplos orales se mantienen estrictamente dentro del léxico A2 del PCIC.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como un experto consultor pedagógico de ELE para adolescentes. Genera una lista de 10 objetos comunes que se encuentran en un aula de secundaria en España. Para cada

objeto, redacta una frase modelo de nivel A2 que utilice el verbo 'hay' y un cuantificador del PCIC (muchos, pocos, algunos, varios, ningún). Presenta el resultado en una tabla para que yo pueda consultarla como guía de intervención rápida durante la clase."

- **Material resultante (ejemplo para el profesor):** A partir del comando anterior, el docente obtiene la siguiente guía de apoyo (ver Tabla 4):

Tabla 4

Guía de Intervención Oral para el Docente (Generada por IA)

Objeto del aula	Frase modelo sugerida (Nivel A2)	Noción PCIC trabajada
Diccionarios	En la estantería <i>hay muchos</i> diccionarios.	Existencia + Cantidad alta.
Mapas	En la pared <i>hay algunos</i> mapas de España.	Existencia + Cantidad vaga.
Ordenadores	En el rincón <i>hay pocos</i> ordenadores.	Existencia + Cantidad baja.
Pizarra	En el centro <i>hay una</i> pizarra blanca.	Existencia + Unicidad.
Reloj	En la clase <i>no hay ningún</i> reloj.	Existencia + Ausencia.

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

Actividad 1.2: El mapa de mi habitación (35 minutos)

- **Descripción de la actividad:** En esta tarea, el alumno traslada la noción de existencia del espacio público (el aula) al espacio privado (su habitación). Se trata de una actividad de codificación visual y lingüística donde el estudiante debe representar gráficamente su entorno personal y etiquetarlo. Este ejercicio es fundamental para que el docente recopile el léxico de objetos cotidianos que cada alumno posee, permitiendo una personalización real en los textos que la IA generará posteriormente.
- **Temporización detallada de la actividad (35 min):**
 - **00-05 min:** Presentación de la tarea y entrega de la plantilla de dibujo.
 - **05-15 min:** Fase de dibujo y diseño del croquis de la habitación.
 - **15-30 min:** Fase de etiquetado lingüístico utilizando la estructura "En mi habitación hay...".
 - **30-35 min:** Puesta en común por parejas y corrección entre iguales.

- **Instrucción docente:** El profesor reparte una hoja con un recuadro vacío. Pide a los alumnos que cierren los ojos y piensen en su habitación. Deben dibujar los muebles principales y, después, escribir qué hay usando los cuantificadores aprendidos.
- **Intervención docente sugerida:** "Ahora vamos a vuestra casa. Ahmed, piensa en tu cuarto: ¿Qué *hay* allí? ¿*Hay* una cama? ¿*Hay muchos* juguetes o *pocos*? Dibujad vuestra habitación y escribid debajo: 'En mi habitación *hay*...'".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** Para esta actividad, el docente utiliza la IA para generar una "hoja de vocabulario visual" (o banco de palabras) que sirva de apoyo (*scaffolding*) a los alumnos mientras dibujan, asegurando que tengan acceso a los nombres de los objetos en español.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como un diseñador de materiales de ELE. Genera un banco de palabras de nivel A2 para describir una habitación juvenil. Incluye 12 sustantivos de mobiliario (cama, armario, escritorio, etc.) y una breve guía de cómo combinarlos con los cuantificadores 'un/una', 'muchos/muchas' y 'algún/alguna'. El formato debe ser claro para imprimirlo como apoyo visual en clase."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** El docente entrega a los alumnos este pequeño glosario generado por la IA para facilitar la tarea de etiquetado:

Tabla 5

Banco de Recursos Léxicos: Mi Habitación (Generado por IA)

Objeto (Sustantivo)	Estructura de ejemplo (A2)	Nota de uso
Cama	En mi cuarto <i>hay una</i> cama.	Singular / Femenino
Libros	En la estantería <i>hay muchos</i> libros.	Plural / Masculino
Ropa	En el armario <i>hay mucha</i> ropa.	No contable / Femenino
Ventana	<i>Hay alguna</i> ventana pequeña.	Singular / Femenino
Sillas	No <i>hay ninguna</i> silla.	Negación / Femenino

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

Actividad 1.3: El inventario del barrio (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de recolección de datos y léxico ambiental. Los alumnos identifican lugares y servicios de su entorno real mediante el uso de mapas y memoria visual. El objetivo es doble: consolidar las estructuras de existencia en un contexto social y proporcionar al docente el material necesario para generar los textos personalizados de la Sesión 2.
- **Temporización detallada de la actividad (30 min):**
 - **00-05 min:** Instrucciones y apertura de Google Maps (o entrega de mapas impresos del barrio del IES).
 - **05-15 min:** Identificación de puntos de interés y cumplimentación de la ficha de inventario.
 - **15-25 min:** Puesta en común: "¿Qué hay cerca del instituto?".
 - **25-30 min:** Recogida de fichas (material crítico para la curación de contenidos del docente).
- **Instrucción docente:** El profesor proyecta un mapa del barrio. Pide a los alumnos que localicen el instituto y, a partir de ahí, los lugares por los que pasan cada día. Deben anotar no solo lo que hay, sino intentar usar cuantificadores si ven muchos o pocos de algo (ej: muchos bancos, pocas farmacias).
- **Intervención docente sugerida:** "Ya conocemos nuestra clase y nuestra casa. Pero, ¿qué *hay* fuera? Ahmed, cuando vienes al instituto, ¿qué ves? ¿Hay una biblioteca? ¿Hay muchas tiendas de alimentación? Vamos a completar esta lista para saber cómo es vuestro barrio".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** En esta fase, el docente utiliza la IA para generar una "Ficha de Campo" estructurada que facilite al alumno la clasificación de los lugares según el tipo de servicio (comercio, ocio, transporte), asegurando que el diseño sea visualmente claro.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como diseñador de materiales didácticos de ELE. Crea una ficha de inventario de barrio para nivel A2. La ficha debe tener tres columnas claras: 'Categoría' (Transporte,

Comercio, Ocio), '¿Qué hay?' (Espacio para escribir el lugar) y '¿Cuántos hay?' (Espacio para cuantificadores: uno, muchos, algunos, ningún). Incluye iconos o símbolos sencillos junto a las categorías para facilitar la comprensión".

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** El alumno recibe una ficha organizada (Tabla 6) de la siguiente manera, generada por la IA para guiar su observación:

Tabla 6

Ficha de Inventario: Mi Barrio (Estructura de apoyo generada por IA)

Categoría (Icono sugerido)	¿Qué hay en mi barrio?	¿Cuántos/as hay?
Comercio (Tiendas)	Panadería, Supermercado.	<i>Hay muchos / Hay uno.</i>
Transporte (Autobús)	Parada de autobús, Metro.	<i>Hay varias / No hay ninguna.</i>
Ocio (Parques)	Parque, Polideportivo.	<i>Hay algunos / Hay uno.</i>
Sanidad (Farmacia)	Farmacia, Centro médico.	<i>Hay dos / Hay una.</i>

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

Actividad 1.4: Evaluación de sesión - El *ticket* de salida (15 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de evaluación formativa de cierre. El alumno debe demostrar de forma individual y por escrito que ha integrado la estructura básica de existencia y al menos dos cuantificadores diferentes. Sin superar este "*ticket*", no se da por cerrada la fase de reconocimiento.
- **Temporización detallada de la actividad (15 min):**
 - **00-10 min:** Redacción individual de tres frases descriptivas (Aula, Habitación, Barrio).
 - **10-15 min:** Entrega del *ticket* al profesor al salir del aula.
- **Instrucción docente:** Antes de terminar, el profesor entrega un pequeño trozo de papel (el *ticket*). Los alumnos deben escribir tres verdades sobre su entorno usando lo aprendido hoy.
- **Intervención docente sugerida:** "Para poder salir a desayunar/casa, necesito vuestro *ticket*. Escribid tres frases: una de la clase, una de vuestra casa y una del barrio. Recordad usar **hay** y palabras como **muchos**, **pocos** o **ningún**".

- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente pide a la IA que genere una "Rúbrica de evaluación rápida" para corregir estos *tickets* en menos de 5 minutos, centrándose solo en la presencia del verbo *haber* y la concordancia del cuantificador.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Crea una rúbrica de evaluación formativa simplificada para una actividad de nivel A2. Los criterios son: 1. Uso correcto de 'hay'. 2. Uso de cuantificadores. 3. Concordancia de género y número. La rúbrica debe tener solo tres niveles: Conseguido, En proceso, No conseguido. Hazla muy visual para que yo pueda marcarla rápidamente en cada *ticket*".

- **Material resultante (ejemplo para el profesor):** El docente utiliza esta tabla generada por la IA (Tabla 7) para dar *feedback* inmediato:

Tabla 7

Rúbrica Rápida de Evaluación: Ticket de Salida Sesión 1

Criterio de evaluación	Conseguido (✓)	En proceso (Δ)	No conseguido (X)
Verbo <i>Haber</i> (Hay)	Usa 'hay' correctamente.	Confunde con 'está' o 'es'.	No utiliza la estructura.
Cuantificadores	Usa al menos dos variados.	Solo usa 'un/una'.	No usa cuantificadores.
Concordancia	Género y número correctos.	Algunos errores leves.	Errores que impiden entender.

Nota. Elaboración propia.

Sesión 2: El andamiaje mediado por IA (120 minutos)

Esta sesión es crítica (ver Tabla 8), ya que el alumno se enfrenta por primera vez a un texto extenso. El éxito radica en que el contenido es "suyo", lo que reduce la resistencia cognitiva.

Tabla 8*Temporización y Estructura de la Sesión 2*

Acción a acometer	Función pedagógica	Tiempo estimado
Entrega y lectura silenciosa	Contacto inicial con el material personalizado.	25 min.
Actividad 2.1: Mi barrio en papel	Descodificación léxica y gramatical.	35 min.
Actividad 2.2: Detective de errores	Fomentar la lectura crítica y la veracidad.	30 min.
Actividad 2.3: El puzle del texto	Comprensión de la cohesión textual.	15 min.
Actividad 2.4: Verificación visual	Evaluación de la comprensión mediante el dibujo.	15 min.

Nota. Elaboración propia.

Entrega y lectura silenciosa (25 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Constituye el primer contacto del alumno con su texto personalizado generado por IA. Es una tarea de reconocimiento visual y léxico sin intervención docente inmediata. Este espacio de silencio permite que el estudiante identifique palabras conocidas y se familiarice con la estructura del texto a su propio ritmo, reduciendo la ansiedad ante la comprensión lectora de un texto extenso.
- **Temporización detallada de la actividad (25 min):**
 - **00-05 min:** Reparto de los textos nominales (personalizados para cada alumno).
 - **05-25 min:** Lectura individual, subrayado libre de términos conocidos y consultas puntuales al diccionario.
- **Instrucción docente:** El profesor circula por el aula resolviendo dudas de vocabulario de forma individualizada, permitiendo que el alumno mantenga el foco en su propio material.

Actividad 2.1: Mi barrio en papel (35 minutos)

- **Descripción de la actividad:** El alumno recibe un texto descriptivo de su propio barrio, generado por IA y curado por el profesor. El objetivo es realizar una

descodificación selectiva: el alumno debe identificar las nociones de existencia y los cuantificadores en un contexto narrativo real.

- **Temporización detallada (35 min):**
 - **00-10 min:** Lectura individual y subrayado de lugares conocidos.
 - **10-25 min:** Búsqueda y marcación cromática de las estructuras "hay" y cuantificadores.
 - **25-35 min:** Resolución de dudas léxicas con el profesor.
- **Instrucción docente:** El profesor reparte los textos personalizados. Indica que no es un examen, sino una historia sobre su propia vida en el barrio. Deben usar dos colores para subrayar.
- **Intervención docente sugerida:** "Chicos, aquí tenéis un regalo: un texto sobre vuestro barrio. Ahmed, lee el tuyo. ¿Es verdad lo que dice? Ahora, con el color azul, vamos a buscar todos los **hay**. Con el rojo, buscad palabras de cantidad como **muchos** o **ningún**".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** Este es el paso más importante del trabajo. El docente debe introducir los datos de la Ficha de Inventario (Actividad 1.3) en la IA para obtener el texto andamiado.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como un experto profesor de ELE. Escribe un texto de 100-120 palabras para un alumno de nivel A2. Título: 'El barrio de [Nombre]'. Datos obligatorios: Incluye que hay [Dato 1 de la ficha], [Dato 2] y que no hay [Dato 3]. Requisitos gramaticales: Usa el verbo 'hay' al menos 6 veces. Emplea los cuantificadores: 'bastantes', 'algunos', 'muchos' y 'ninguno'. Estilo: Frases cortas (Sujeto+Verbo+Complemento). Vocabulario del PCIC A2."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** A partir de la ficha de Ahmed, la IA genera este texto que el profesor le entrega impreso:

El barrio de Ahmed

Mi barrio se llama San Roque. Es un barrio muy animado. Cerca de mi casa *hay muchos* comercios y *hay una* panadería muy famosa. También *hay bastantes* paradas de autobús para ir al instituto. En la plaza principal *hay algunos* bancos para sentarse, pero *no hay*

ningún centro comercial grande. Me gusta mi barrio porque *hay muchas* cosas interesantes y siempre *hay gente* en la calle.

Actividad 2.2: Detective de errores (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Para asegurar que el alumno no realiza una lectura mecánica, el docente (o la IA en la fase de curación) introduce tres datos falsos o "absurdos" en el texto. El alumno debe contrastar el texto con su realidad y corregirlo.
- **Temporización detallada (30 min):**
 - **00-15 min:** Re-lectura crítica comparando con la memoria visual del barrio.
 - **15-25 min:** Corrección escrita de los errores detectados.
 - **25-30 min:** Justificación oral de por qué es un error ("En mi barrio no hay un aeropuerto").
- **Instrucción docente:** El profesor advierte que la IA "se ha equivocado" en tres cosas y que ellos, como expertos en su barrio, deben arreglarlo.
- **Intervención docente sugerida:** "¡Cuidado! La máquina ha cometido errores. Ahmed dice que en tu calle **hay un zoológico**, ¿es verdad? Buscad las tres mentiras y escribid la verdad al lado".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente pide a la IA que genere una versión "con errores" del texto anterior para esta actividad específica.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Basándote en el texto del barrio de Ahmed, reescríbelo pero introduce 3 errores factuales obvios de nivel A2 (ej: decir que hay un monumento famoso que no existe o un servicio absurdo para ese contexto). Mantén la estructura gramatical de 'hay' + cuantificador."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** Fragmento del texto con errores: "...En mi calle *hay un aeropuerto* internacional y *hay muchos elefantes* en el parque. También *hay una playa* privada al lado del instituto..."

Actividad 2.3: El puzle del texto (15 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Esta tarea de reconstrucción textual (*cloze* o técnica de reconstrucción de párrafos) obliga al alumno a fijarse en la cohesión y en cómo las nociones de existencia introducen nuevos elementos en el discurso. Al desordenar el texto generado por la IA, el alumno debe identificar que normalmente se empieza por lo general ("En mi barrio hay...") para pasar a lo específico ("También hay una panadería").
- **Temporización detallada (15 min):**
 - **00-03 min:** Entrega de los fragmentos del texto (previamente recortados por el docente).
 - **03-12 min:** Organización lógica de las frases sobre la mesa.
 - **12-15 min:** Pegado en el cuaderno y lectura de comprobación.
- **Instrucción docente:** El profesor entrega un sobre a cada alumno con su propio texto de la IA cortado por frases. Deben "armar" el puzle para que la descripción tenga sentido.
- **Intervención docente sugerida:** "Chicos, vuestro barrio se ha desordenado. Tenéis las frases de vuestro texto, pero están mezcladas. Ahmed, ¿cuál es la primera frase? ¿La que dice el nombre del barrio o la que habla de la farmacia? Buscad el orden lógico".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente pide a la IA que tome el texto original de la Sesión 2 y lo divida en una lista de frases numeradas aleatoriamente para facilitar el recorte.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Toma el texto descriptivo del barrio de Ahmed que generaste antes. Divídelo en frases independientes. Desordena las frases y numéralas. El objetivo es que yo las imprima y las recorte para que el alumno las ordene."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):**
 1. Pero no hay ningún centro comercial grande.

2. Mi barrio se llama San Roque.
3. También hay bastantes paradas de autobús.
4. Cerca de mi casa hay muchos comercios.

Actividad 2.4: Evaluación de sesión - Verificación visual (15 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Se trata de una tarea de transferencia de código (de texto a imagen). El alumno debe demostrar que ha comprendido las cantidades y existencias descritas en el texto de la IA traduciéndolas a un dibujo técnico o croquis. No se evalúa la calidad artística, sino la fidelidad a la información gramatical (si el texto dice "muchos árboles", el dibujo no puede tener solo uno).
- **Temporización detallada (15 min):**
 - **00-10 min:** Elaboración del dibujo basado exclusivamente en los datos del texto.
 - **10-15 min:** Autocorrección guiada: el alumno marca con un símbolo (✓) en el texto cada elemento que ha logrado dibujar.
- **Instrucción docente:** El profesor pide que, en la parte posterior del puzle pegado, dibujen su barrio tal y como lo describe el texto corregido.
- **Intervención docente sugerida:** "Vamos a ver si el dibujo y el texto dicen lo mismo. Si en tu texto dice: *hay una panadería*, tienes que dibujarla. Si dice: *hay muchos árboles*, no dibujes solo uno. ¡Convertid las palabras en dibujos!".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente usa la IA para generar una lista de comprobación de "elementos a dibujar" basada en el texto, que servirá de apoyo para los alumnos con menor nivel de comprensión.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Basándote en el texto del barrio de Ahmed, genera una lista de 5 puntos clave que el alumno debe incluir obligatoriamente en un dibujo para demostrar que ha comprendido las cantidades. Usa frases como: 'Dibuja [Cantidad] de [Objeto]'."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** Lista de comprobación para el dibujo:

1. Dibuja *una* panadería.
2. Dibuja *muchos* comercios.
3. Dibuja *bastantes* paradas de autobús.
4. *No dibujes* ningún centro comercial.

Sesión 3: Sistematización y andamiaje gramatical (120 minutos)

En esta sesión, el objetivo es que el alumno categorice los exponentes lingüísticos que ha encontrado en los textos de la IA (ver Tabla 9). Pasamos del "qué dice el texto" al "cómo se construye el idioma"

Tabla 9

Temporización y Estructura de la Sesión 3

Acción a acometer	Función pedagógica	Tiempo estimado
El termómetro de la cantidad	Categorizar cuantificadores según intensidad.	30 min.
Actividad 3.1: El termómetro de la cantidad	Clasificación semántica de la existencia.	30 min.
Actividad 3.2: Laboratorio de transformaciones	Practicar la concordancia de género y número.	30 min.
Actividad 3.3: Comparativa de barrios	Uso funcional de la existencia y la negación.	30 min.
Actividad 3.4: El dictado de cantidades	Evaluación formativa de la competencia ortográfica.	30 min.

Nota. Elaboración propia.

Actividad 3.1: El termómetro de la cantidad (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Los alumnos deben organizar los cuantificadores encontrados en sus textos (muchos, bastantes, algunos, pocos, ningún) en una escala visual de intensidad. Es una actividad de semántica graduada que ayuda a entender que la existencia no es solo "sí o no", sino que tiene matices de cantidad según el inventario de Nociones Generales del PCIC.

- **Temporización detallada (30 min):**
 - **00-05 min:** Dibujo del "termómetro de la cantidad" en la pizarra por parte del docente.
 - **05-20 min:** Trabajo por parejas: buscar las palabras de cantidad en el texto de la Sesión 2 y colocarlas en el termómetro.
 - **20-30 min:** Corrección colectiva y fijación del concepto "ningún/ninguna" como el grado cero.
- **Instrucción docente:** El profesor pide a los alumnos que miren las palabras subrayadas en rojo del día anterior. Deben decidir qué palabra significa "muchas cantidad" y cuál significa "casi nada".
- **Intervención docente sugerida:** "Ahmed, en tu texto dice que *hay muchos* comercios. ¿Eso es calor (10) o frío (0) en nuestro termómetro? ¡Calor! ¿Y si decimos que *no hay ninguna* biblioteca? Eso es el grado cero, ¿verdad?".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente usa la IA para generar una lista de frases de ejemplo que ilustren cada grado del termómetro, asegurando que los sustantivos sean variados (masculinos, femeninos, singulares y plurales).
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como profesor de gramática ELE. Genera 5 frases breves de nivel A2 que utilicen el verbo 'hay' con los siguientes cuantificadores: 'muchos', 'bastantes', 'algunos', 'pocos' y 'ningún'. Asegúrate de que los sustantivos reflejen el vocabulario del barrio (árboles, tiendas, bancos, farmacias). El objetivo es que los alumnos vean la diferencia de cantidad de forma clara."

- **Material resultante (para el alumno):** El docente proyecta esta tabla generada por la IA (Tabla 10) para que los alumnos completen su propio termómetro en el cuaderno:

Tabla 10*Escala de Cuantificadores Existenciales (Generada por IA)*

Valor en el termómetro	Cuantificador sugerido	Frase de ejemplo para el alumno
10 (Máximo)	Muchos / Muchas	En mi barrio <i>hay muchos</i> parques.
7 (Alto)	Bastantes	En mi calle <i>hay bastantes</i> tiendas.
5 (Medio)	Algunos / Algunas	Cerca del IES <i>hay algunas</i> farolas.
2 (Bajo)	Pocos / Pocas	En la plaza <i>hay pocos</i> bancos.
0 (Nulo)	Ningún / Ninguna	En el barrio <i>no hay ningún</i> cine.

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

Actividad 3.2: Laboratorio de transformaciones (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Esta tarea de manipulación gramatical se centra en la "carpintería" de la lengua. El alumno debe transformar frases del texto original cambiando el género o el número del sustantivo, lo que le obliga a ajustar el cuantificador y el verbo (aunque en el caso de *haber* impersonal se trabaja la fijación del singular). Se utiliza la IA para generar una batería de ejercicios de transformación "en tiempo real" basados en los errores detectados en las sesiones anteriores.
- **Temporización detallada de la actividad (30 min):**
 - **00-05 min:** Explicación de la regla de concordancia (Masculino/Femenino y Singular/Plural).
 - **05-20 min:** Resolución de la ficha de transformaciones generada por la IA.
 - **20-30 min:** Corrección cruzada por parejas (técnica de coevaluación).
- **Instrucción docente:** El profesor explica que las palabras de cantidad son "amigas" de los objetos y deben vestirse igual (concordancia). Si el objeto es "tiendas" (femenino, plural), el cuantificador debe ser "muchas" (femenino, plural).
- **Intervención docente sugerida:** "¡Atención, científicos de la lengua! Vamos a entrar en el laboratorio. Ahmed, si en tu barrio *hay muchos parques*, pero ahora pensamos en *tiendas*, ¿cómo lo decimos? ¿Muchos tiendas o muchas tiendas? ¡Exacto! Vamos a cambiar estas frases".

- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente utiliza la IA para crear una ficha de ejercicios de transformación que utilice exclusivamente el léxico que los alumnos han aportado en las Sesiones 1 y 2, garantizando que el material sea significativo.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como experto en gramática pedagógica para ELE. Crea un ejercicio de transformación de frases para nivel A2. Estructura: Da una frase modelo y pide al alumno que la cambie según el nuevo sustantivo propuesto. Ejemplo: 'En mi barrio hay muchos árboles' -> (tiendas) -> 'En mi barrio hay muchas tiendas'. Requisitos: Incluye 8 frases que fueren cambios de masculino a femenino y de singular a plural, usando los cuantificadores: muchos, pocos, bastantes, algunos y ningún. Usa vocabulario de barrio y casa."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** El docente entrega esta ficha generada por la IA para la práctica controlada (ver Tabla 11):

Tabla 11

Ficha del Laboratorio de Transformaciones: Concordancia A2 (Generada por IA)

Frase original (Modelo)	Cambio solicitado	Respuesta del alumno (Transformación)
Hay <i>muchos</i> parques.	(farmacias)	Hay <i>muchas</i> farmacias.
Hay <i>algunos</i> bancos.	(plazas)	Hay <i>algunas</i> plazas.
Hay <i>pocos</i> árboles.	(gente)	Hay <i>poca</i> gente.
No hay <i>ningún</i> cine.	(biblioteca)	No hay <i>ninguna</i> biblioteca.
Hay <i>bastantes</i> tiendas.	(supermercados)	Hay <i>bastantes</i> supermercados.

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

Actividad 3.3: Comparativa de barrios (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de interacción oral y escrita basada en la información real de los compañeros. Los alumnos deben encontrar similitudes y diferencias entre sus entornos, lo que les obliga a usar la existencia en afirmativo y negativo de forma funcional.

- **Temporización detallada (30 min):**
 - **00-05 min:** Formación de parejas (preferiblemente alumnos que vivan en zonas distintas).
 - **05-20 min:** Intercambio de información y redacción de frases comparativas.
 - **20-30 min:** Exposición de una "curiosidad" del barrio del compañero a la clase.
- **Instrucción docente:** El profesor pide que se pongan por parejas. Deben mirar el texto de la IA del compañero y encontrar qué cosas hay en los dos barrios y qué cosas no.
- **Intervención docente sugerida:** "Ahmed y María, comparad vuestros barrios. ¿Qué *hay* en los dos? ¿*Hay* una biblioteca en el barrio de María? Si no *hay*, Ahmed tiene que escribirlo: 'En el barrio de María no hay ninguna biblioteca'".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente pide a la IA que genere una "Guía de conversación" para alumnos de nivel A2 que les ayude a estructurar las preguntas y respuestas de la comparativa.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Genera una pequeña guía de conversación para una actividad de parejas en nivel A2. El tema es comparar barrios. Incluye 3 preguntas modelo con '¿Hay...?' y 3 estructuras de respuesta para coincidir o diferenciar ('En mi barrio también hay...', 'En mi barrio, en cambio, no hay...')."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** Guía de apoyo para la conversación:
 1. Pregunta: "¿*Hay algún* parque grande en tu barrio?".
 2. Respuesta coincidente: "Sí, y en el mío *también hay uno*".
 3. Respuesta diferente: "No, en mi barrio *no hay ninguno*, pero *hay muchas* plazas".

Actividad 3.4: El dictado de cantidades (30 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de evaluación formativa de cierre de sesión. Se trata de un dictado de frases cortas, previamente diseñadas para contener las dificultades de concordancia y ortografía del verbo *haber* impersonal (la "h" muda) y los cuantificadores estudiados. El objetivo es que el alumno demuestre una codificación escrita correcta tras el estímulo auditivo, integrando la gramática en una tarea de precisión.
- **Temporización detallada (30 min):**
 - **00-05 min:** Preparación del material y explicación del sistema de autocorrección.
 - **05-15 min:** Ejecución del dictado (tres lecturas: general, por fragmentos y final).
 - **15-25 min:** Autocorrección guiada con el texto proyectado en la pizarra.
 - **25-30 min:** Recogida de datos por parte del docente para detectar errores comunes.
- **Instrucción docente:** El profesor pide silencio absoluto. Explica que va a leer frases sobre "el barrio ideal". Los alumnos deben escribir lo que oyen, prestando mucha atención a la palabra *hay* y a las terminaciones de cantidad (*os/as*).
- **Intervención docente sugerida:** "Vamos a terminar con un reto de oído. Voy a dictar 5 frases. Escuchad bien: ¿es masculino o femenino? ¿Es uno o son muchos? Al final, corregiremos nosotros mismos con el proyector".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente utiliza la IA para generar el "dictado perfecto", pidiéndole que incluya todas las variantes de género y número trabajadas en la sesión y que se mantenga en el límite de 10 palabras por frase para no sobrecargar la memoria de trabajo del alumno A2.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como experto en fonética y ortografía de ELE. Genera un dictado de 5 frases cortas para nivel A2. Cada frase debe contener el verbo 'hay' y un cuantificador diferente (muchos,

pocas, bastantes, algún, ninguna). El tema debe ser la descripción de un barrio o una casa. Asegúrate de que haya alternancia de género y número para evaluar la concordancia."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** El docente proyecta este texto (generado por la IA) solo al finalizar el ejercicio para la fase de corrección (ver Tabla 12):

Tabla 12

Solucionario del Dictado de Cantidades: Sesión 3 (Generado por IA)

Frase dictada	Dificultad evaluada	Puntuación sugerida
En mi barrio <i>hay muchos</i> parques.	Haber + Masculino Plural.	1 punto
En la calle <i>hay algunas</i> tiendas.	Haber + Femenino Plural.	1 punto
Mi casa <i>tiene bastantes</i> ventanas.	Tener + Cantidad alta.	1 punto
No <i>hay ninguna</i> farmacia cerca.	Negación + Femenino Singular.	1 punto
<i>Hay algún</i> supermercado nuevo.	Haber + Masculino Singular.	1 punto

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

Sesión 4: Producción controlada y cierre (120 minutos)

Llegamos a la fase final del ciclo. Aquí se retira gran parte del andamiaje externo para que el alumno produzca su propio discurso descriptivo. El producto final será un "Folleto del Barrio Ideal". La Sesión 4 seguirá las pautas indicadas en la Tabla 13:

Tabla 13

Temporización y Estructura de la Sesión 4

Acción a acometer	Función pedagógica	Tiempo estimado
Tormenta de ideas: Mi barrio ideal	Preparación léxica para la escritura.	20 min.
Actividad 4.1: Diseño del Folleto del Barrio	Producción escrita creativa y técnica.	50 min.
Actividad 4.2: Presentación en "Feria de Barrios"	Producción oral y mediación lingüística.	35 min.
Actividad 4.3: Rúbrica de autoevaluación	Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	15 min.

Nota. Elaboración propia.

Tormenta de ideas: Mi barrio ideal (20 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de activación léxica colectiva. Se busca movilizar todo el vocabulario de servicios, comercios y cuantificadores trabajado en las sesiones 1, 2 y 3. Funciona como un andamiaje semántico previo a la fase de producción escrita, donde los alumnos proyectan sus deseos sobre el entorno urbano.
- **Temporización detallada de la actividad (20 min):**
 - **00-05 min:** Planteamiento del reto: "¿Cómo sería vuestro barrio perfecto?".
 - **05-20 min:** Lluvia de ideas en la pizarra y categorización rápida (lo que hay / lo que no hay).
- **Instrucción docente:** El docente actúa como secretario, anotando los sustantivos y forzando oralmente el uso de cuantificadores ("¿Hay muchos parques o solo uno?") para preparar la redacción del folleto.

Actividad 4.1: Diseño del Folleto del Barrio (50 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de producción escrita creativa. El alumno debe diseñar y escribir un folleto informativo sobre un barrio imaginario o su propio barrio mejorado. Debe aplicar de forma autónoma todas las estructuras de existencia y cantidad. El texto generado por la IA en la Sesión 2 sirve ahora como modelo (andamiaje) de estructura textual.
- **Temporización detallada (50 min):**
 - **00-10 min:** Diseño visual del folleto (dibujo o collage).
 - **10-40 min:** Redacción del texto descriptivo (mínimo 60 palabras).
 - **40-50 min:** Revisión final con la "lista de chequeo" de la IA.
- **Instrucción docente:** El profesor reparte cartulinas dobladas. Los alumnos deben ser "agentes inmobiliarios" o "guías turísticos". Deben vender su barrio destacando lo que hay y lo que hace que sea especial.

- **Intervención docente sugerida:** "¡Sois creativos! Ahmed, en tu barrio ideal... ¿*hay* un estadio de fútbol? ¿*Hay muchas* heladerías? Escribid vuestro folleto. Recordad usar las palabras del termómetro para convencer a la gente de vivir allí".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt* maestro):** El docente utiliza la IA para generar una "Plantilla de redacción" que ayude a los alumnos a organizar los párrafos (Introducción, Servicios, Conclusión).
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Genera una guía de redacción (*outline*) para que alumnos de nivel A2 escriban un folleto sobre su barrio. La guía debe dar la primera frase de cada párrafo para ayudarles a empezar (*sentence starters*) y recordarles que deben usar 'hay' y cuantificadores."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** Guía de apoyo proyectada en clase:
 1. **Párrafo 1 (Presentación):** "Mi barrio se llama... y es un lugar...".
 2. **Párrafo 2 (Lo que hay):** "En este barrio *hay muchos/as...* y también *hay algunos/as...*".
 3. **Párrafo 3 (Lo que no hay):** "Es un barrio tranquilo porque *no hay ningún/a..*".

Actividad 4.2: Presentación en la "Feria de barrios" (35 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de producción oral y mediación lingüística. Los alumnos colocan sus folletos sobre las mesas y la clase se convierte en una "feria inmobiliaria". La mitad de la clase actúa como "vendedores" (explicando qué hay en su barrio) y la otra mitad como "compradores" (preguntando qué hay o qué no hay). Después se intercambian los roles.
- **Temporización detallada (35 min):**
 - **00-05 min:** Preparación del "puesto" (exponer el folleto en la mesa).
 - **05-15 min:** Primera ronda de interacción (Rúbrica de observación docente).
 - **15-25 min:** Segunda ronda (intercambio de roles).
 - **25-35 min:** Votación: "¿En qué barrio hay más cosas interesantes?".

- **Instrucción docente:** El profesor organiza el aula en dos grupos. Explica que deben convencer a sus compañeros usando las estructuras de cantidad. No se permite leer el folleto, deben hablar.
- **Intervención docente sugerida:** "Ahmed, ahora eres un vendedor. María busca un barrio con *muchos* parques. Cuéntale qué *hay* en tu barrio ideal. María, pregunta si *hay alguna* piscina o si *hay bastantes* tiendas".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt maestro*):** El docente utiliza la IA para generar una "Ficha de comprador", donde los alumnos deben anotar qué encuentran en los barrios de sus compañeros, fomentando la escucha activa.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Actúa como profesor de ELE. Crea una tabla sencilla de 'Toma de datos' para una actividad de feria de barrios. Debe tener huecos para escribir: Nombre del compañero, ¿Qué hay de interesante?, ¿Cuántos/as hay?, ¿Qué no hay?. El lenguaje debe ser de nivel A2."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** El alumno recibe esta tabla (ver Tabla 14) para completar mientras escucha a sus compañeros:

Tabla 14

Ficha de Escucha Activa: Feria de Barrios

Compañero/a	Lugar interesante	Cantidad (¿Cuántos hay?)	¿Hay algo que NO hay?
Ahmed	Parques de fútbol.	<i>Hay muchos.</i>	No hay ningún cine.
María	Heladerías.	<i>Hay bastantes.</i>	No hay ninguna iglesia.

Nota. Elaboración propia.

Actividad 4.3: Rúbrica de autoevaluación (15 minutos)

- **Descripción de la actividad:** Tarea de metacognición. El alumno evalúa su propio desempeño a lo largo de la unidad, reflexionando sobre su capacidad para entender y usar las nociones existenciales.
- **Temporización detallada (15 min):**
 - **00-10 min:** Complimentación individual de la rúbrica visual.

- **10-15 min:** Breve comentario individual con el profesor al entregar el material.
- **Instrucción docente:** El profesor entrega una rúbrica sencilla con emoticonos. El objetivo es que el alumno sea honesto sobre lo que sabe hacer ahora que no sabía hacer hace una semana.
- **Intervención docente sugerida:** "Hemos terminado. Pensad en el primer día: ¿Sabíais describir vuestro barrio? Mirad la ficha y marcad con una cruz: ¿Puedo usar *hay*? ¿Entiendo cuando la IA escribe *muchos* o *pocos*?".
- **Directrices para la generación de material (el *prompt maestro*):** El docente pide a la IA que redacte los ítems de autoevaluación en "puedo-hacer" (*Can-do statements*) siguiendo las escalas del MCER/PCIC para el nivel A2.
- **Configuración del *prompt* para el docente:**

"Genera una lista de 4 enunciados de autoevaluación '*Can-do*' para alumnos de nivel A2 sobre las nociones existenciales y los cuantificadores. Usa un lenguaje muy sencillo (ej: 'Puedo describir las cosas que hay en mi calle')."

- **Material resultante (ejemplo para el alumno):** El alumno completa la siguiente tabla final (ver Tabla 15):

Tabla 15

Autoevaluación de la Unidad Didáctica 4 (Generado por IA)

Lo que he aprendido...	Lo hago muy bien (😊)	Necesito ayuda (😐)	Todavía no puedo (😞)
Puedo decir qué <i>hay</i> en mi clase.			
Puedo usar <i>muchos/as</i> y <i>pocos/as</i> .			
Entiendo los textos que hace la IA.			
Sé explicar cómo es mi barrio ideal.			

Nota. Elaboración propia a partir de resultados de IA Generativa.

3.6. Evaluación y criterios de éxito

La rúbrica propuesta no se limita a una verificación gramatical, sino que prioriza la funcionalidad comunicativa dentro del contexto de acogida. Se han seleccionado criterios que ponderan la capacidad del discente para transitar desde la descodificación del input generado por IA hasta la expresión de su propia realidad habitacional y vecinal. De este modo, la evaluación atiende a la dimensión sociolingüística del PCIC, validando que el alumno no solo "conoce" la estructura, sino que la "habita" para interactuar con su nuevo entorno.

Para que esta evaluación sea efectiva, se analizan los siguientes pilares basados en la Tabla 15 (Autoevaluación de la Unidad Didáctica 4):

1. **Funcionalidad de las nociones existenciales:** Se evalúa si el alumno puede, como indica la tabla, "decir qué hay en mi clase" y en su barrio. No es una repetición mecánica, sino la capacidad de usar los cuantificadores para describir su entorno real. El éxito se alcanza cuando el alumno marca que "lo hace muy bien" porque ha integrado la estructura en su discurso cotidiano.
2. **Coherencia y adecuación contextual:** Este criterio mide la capacidad del alumno para entender los "textos espejo" que hace la IA. Si el alumno reconoce su barrio en el papel, el filtro afectivo baja y la competencia lectora sube. El éxito radica en que el estudiante sea capaz de validar la veracidad de lo que la IA escribe sobre su propia vida.
3. **Autonomía frente al andamiaje tecnológico:** Basándonos en los ítems de la Tabla 15 y su correspondencia con los niveles de logro de la Tabla 16, establecemos la siguiente progresión:
 - **Nivel 'Inicial':** El alumno se limita a identificar estructuras en los textos de la IA ("Entiendo los textos que hace la IA"), requiriendo apoyo constante para la comprensión.
 - **Nivel 'En proceso':** El alumno utiliza correctamente los cuantificadores estudiados en situaciones controladas ("Puedo usar muchos/as y pocos/as") y comienza a detectar errores factuales en el input tecnológico.

- **Nivel ‘Excelente’:** El alumno alcanza la competencia necesaria para generar su propio mensaje con solvencia ("Sé explicar cómo es mi barrio ideal"), demostrando una producción autónoma donde la IA ha pasado de ser una prótesis a ser un simple marco de referencia.

4. **Metacognición y competencia estratégica:** La propia Tabla 15 es una herramienta de evaluación en sí misma. El hecho de que el alumno reflexione sobre si "necesita ayuda" o "todavía no puede" es un criterio de éxito fundamental en el aula de acogida, ya que fomenta la conciencia del propio aprendizaje y la autonomía futura.

El éxito se define aquí como la capacidad del estudiante para identificar qué estructuras domina y en cuáles requiere todavía del apoyo del docente o de la herramienta tecnológica, fomentando así un aprendizaje autorregulado y duradero.

Tabla 16

Rúbrica: Competencia Descriptiva y Nociones Existenciales

Criterio de evaluación	Nivel Excelente (Logro alto)	Nivel En proceso (Logro medio)	Nivel Inicial (Necesita apoyo)
Reconocimiento de nociones	Identifica y subraya todas las formas de <i>haber</i> y cuantificadores en el texto IA.	Identifica el verbo <i>haber</i> , pero omite algunos cuantificadores de cantidad.	Confunde la estructura de existencia con verbos como <i>ser</i> o <i>estar</i> .
Uso de cuantificadores	Emplea una variedad de cuantificadores (muchos, pocos, ningún) con precisión.	Usa principalmente cuantificadores básicos (mucho/un) sin matices.	No utiliza cuantificadores o los aplica sin coherencia semántica.
Concordancia gramatical	Mantiene la concordancia de género y número en todos los casos descriptivos.	Presenta errores puntuales de concordancia que no impiden la comprensión.	Muestra errores sistemáticos de género y número que dificultan el mensaje.
Comprensión del andamiaje	Transfiere con éxito la información del texto a representaciones visuales (dibujos).	Realiza la transferencia visual con algunas imprecisiones en las cantidades.	No logra traducir la información del texto a un código visual coherente.

Nota. Elaboración propia a partir de los descriptores del MCER y el PCIC.

Más allá de la rúbrica, el éxito de la propuesta se define por una serie de indicadores cualitativos que el docente debe observar durante la implementación. El principal criterio de éxito es la progresión hacia la autonomía: se considera que la intervención ha sido eficaz si el alumno, apoyado inicialmente en el texto "espejo" de la IA, es capaz de producir una descripción propia de su entorno en la Sesión 4 sin necesidad de consultar el glosario de forma constante. A su vez, el aumento de la participación oral en las tareas de interacción (como la Feria de Barrios) actúa como un indicador de la reducción de la ansiedad lingüística, validando el uso de la tecnología como un elemento humanizador y motivador.

Para concluir, la evaluación incluye un componente de retroalimentación tecnológica. El docente debe evaluar la calidad de sus propios *prompts* basándose en la reacción de los estudiantes ante los textos. Si un alto porcentaje del grupo presenta dificultades para comprender el material generado, se activa el protocolo de refinamiento iterativo descrito en el apartado anterior. De este modo, la evaluación cierra el círculo del diseño instruccional, asegurando que la inteligencia artificial se mantenga siempre al servicio de las necesidades reales del aula de acogida y no como un fin en sí mismo.

3.7. Consideraciones para la implementación y atención a la diversidad

La implementación de una propuesta mediada por inteligencia artificial en el aula de acogida exige una sensibilidad especial hacia la heterogeneidad del alumnado. La atención a la diversidad en este proyecto no se entiende como una serie de adaptaciones curriculares aisladas, sino como un diseño universal para el aprendizaje (DUA) donde la tecnología actúa como el elemento nivelador. El docente, en su rol de curador y diseñador de *prompts*, posee la capacidad de ajustar la complejidad del *input* lingüístico en tiempo real, respondiendo así a los diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de alfabetización previa y bagajes culturales que coexisten en el grupo.

Una de las principales estrategias de inclusión reside en la adaptación del nivel de procesamiento mediante un andamiaje multinivel. La inteligencia artificial permite que, ante un mismo objetivo comunicativo como es la descripción del barrio, los alumnos reciban textos con diferentes grados de densidad léxica. Mientras que un estudiante con una base de alfabetización sólida en su lengua materna puede procesar un texto de mayor extensión

con estructuras de subordinación simples, aquel que presenta dificultades en la lectoescritura puede trabajar con un texto reducido, de frases extremadamente breves y apoyado por una selección de palabras clave con soporte visual generado por la propia herramienta.

De forma análoga, la propuesta fomenta la flexibilidad en los canales de producción para asegurar que todos los estudiantes puedan demostrar sus progresos. Durante las fases de creación del folleto o la presentación oral, la atención a la diversidad se materializa permitiendo que cada alumno elija el canal que mejor se adapte a su competencia actual. Esto implica que, mientras los alumnos más avanzados redactan descripciones ambiciosas, aquellos con menor dominio de la grafía pueden optar por una composición híbrida de imágenes y etiquetas breves, contando siempre con el apoyo de la IA para generar iniciadores de frases (*sentence starters*) personalizados que reduzcan la ansiedad ante la página en blanco.

Para concluir, el uso de la tecnología facilita la gestión de los diferentes ritmos de ejecución dentro del aula. El docente puede utilizar la inteligencia artificial para generar instantáneamente materiales de refuerzo para quienes presentan dificultades persistentes en la concordancia, o bien diseñar tareas de extensión para los alumnos que terminan las actividades con mayor celeridad. Esta versatilidad en la generación de recursos permite que la intervención no sea un proceso rígido, sino un ciclo dinámico donde cada estudiante transita hacia la competencia comunicativa en español desde su propia realidad y capacidades, tal como se sistematiza en la siguiente tabla de estrategias diferenciadas (véase Tabla 17).

Tabla 17

Diferenciación Instruccional Mediante el Uso de Prompts

Perfil del alumno	Acción de atención a la diversidad	Modificación del <i>prompt</i> maestro
Escasa alfabetización previa	Uso de apoyos visuales y textos mínimos.	"Usa solo vocabulario de nivel A1 y añade una lista de palabras clave con iconos".
Ritmo de aprendizaje rápido	Tareas de extensión y creatividad lingüística.	"Propón un dilema: algo que falta en el barrio y que el alumno debe reclamar".
Desmotivación o filtro afectivo	Personalización extrema por intereses.	"Incluye en el texto una referencia a un deporte o hobby favorito del alumno".
Dificultad en la concordancia	Fichas de refuerzo específicas y repetitivas.	"Genera un ejercicio de opción múltiple solo sobre el género de los comercios".

Nota. Elaboración propia.

4. Valoraciones sobre la propuesta didáctica y conclusiones

En este último capítulo se presenta la culminación del presente trabajo, integrando tanto la reflexión crítica sobre la naturaleza del proyecto como la síntesis de los logros alcanzados. A continuación, se detalla el carácter teórico y la viabilidad de la intervención diseñada para el aula de acogida, para posteriormente analizar el grado de cumplimiento de los objetivos generales y específicos que han guiado esta investigación. Finalmente, se exponen las limitaciones detectadas durante el proceso de elaboración y se proponen líneas de prospectiva que permitan dar continuidad a la integración de la Inteligencia Artificial como recurso de apoyo docente en la enseñanza del español para extranjeros.

4.1. Naturaleza y viabilidad de la propuesta

La presente propuesta didáctica se define como un proyecto de naturaleza teórica, concebido para una aplicación próxima y factible en el contexto específico de un aula de acogida con alumnado extranjero en etapa de Educación Secundaria. Aunque la unidad no ha sido implementada de forma efectiva en el aula hasta la fecha de finalización de este trabajo, su diseño se ha estructurado como una respuesta técnica y pedagógica a las necesidades reales de inmersión lingüística y cultural que presenta este perfil de alumnado, fundamentándose en un análisis riguroso de la normativa vigente y los niveles de competencia del nivel A2 del PCIC.

La valoración sobre su viabilidad es altamente positiva. El diseño respeta escrupulosamente los objetivos de la etapa de Secundaria y permite una transición coherente del estudiante hacia el aula ordinaria mediante el tratamiento de contenidos funcionales y significativos. Asimismo, se ha garantizado la accesibilidad técnica mediante la selección de herramientas de Inteligencia Artificial que no requieren una infraestructura compleja, asegurando que cualquier centro educativo pueda poner en marcha la unidad con los medios habituales. Esta planificación ha tenido en cuenta el realismo metodológico necesario, graduando las actividades para minimizar la fricción derivada del choque cultural y los ritmos de aprendizaje heterogéneos propios de los estudiantes recién llegados.

En definitiva, la reflexión principal sobre este carácter proyectivo reside en que permite ofrecer un modelo de actuación docente optimizado y listo para ser testado. Al tratarse de un proyecto teórico próximo a aplicar, se entrega una guía instruccional detallada que sirve como hoja de ruta para el profesorado, quedando abierta la fase de experimentación empírica para futuras líneas de investigación.

4.2. Conclusiones sobre la propuesta y los objetivos

Tras el desarrollo íntegro de este trabajo, se concluye que los objetivos planteados inicialmente se han alcanzado de manera satisfactoria. La creación de una unidad didáctica vertebrada por la Inteligencia Artificial ha permitido demostrar que es posible enseñar las nociones existenciales (objetivo central de este trabajo) de una manera personalizada y motivadora. El análisis realizado confirma que el uso estratégico de la IA no solo dinamiza el aprendizaje, sino que actúa como un puente cognitivo esencial que facilita la comprensión de estructuras como el verbo *haber* impersonal y los cuantificadores en contextos reales para el alumno.

En respuesta a los objetivos específicos, se ha evidenciado que la figura del docente evoluciona hacia un rol de curador de contenidos. La propuesta demuestra que la combinación de metodologías activas con la ingeniería de *prompts* permite generar materiales que, siendo artificiales en su origen, son profundamente humanos y cercanos en su aplicación. Se ha verificado que la competencia digital y la comunicativa convergen de forma natural, permitiendo que el aula de acogida deje de ser un espacio de transición gramatical para convertirse en un entorno de inmersión social y tecnológica.

En última instancia, este trabajo permite concluir que la innovación tecnológica, aplicada bajo una base teórica sólida, resulta un aliado indispensable para la inclusión educativa. La propuesta no solo cumple con las exigencias curriculares, sino que aporta una solución técnica al desafío de la diversidad, estableciendo que el futuro de la enseñanza de ELE pasa por una alfabetización digital que empodere al alumno en su nuevo contexto vital.

4.3. Limitaciones y prospectiva

A pesar del cumplimiento de los objetivos, este trabajo presenta limitaciones que deben ser señaladas. La principal es la ausencia de una fase de implementación empírica, lo que impide contrastar la eficacia real de los "textos espejo" generados por la IA en el clima emocional del aula. Asimismo, existe la limitación técnica relativa a la dependencia del docente respecto a la precisión del modelo de IA, lo que exige una supervisión constante para evitar sesgos o "alucinaciones" en la producción de contenidos para el nivel A2.

En cuanto a la prospectiva, este trabajo establece una base para futuras investigaciones sobre la optimización del tiempo docente mediante el uso de asistentes virtuales. El siguiente paso necesario sería la puesta en práctica de la unidad para validar si los materiales generados a través del "*prompt* maestro" son más efectivos que los recursos tradicionales. Resulta fundamental explorar la creación de un repositorio de *prompts* validados específicamente para el aula de acogida, permitiendo que la labor del profesorado sea más ágil. Finalmente, la evolución de este proyecto debe orientarse hacia un modelo donde la tecnología refuerce la figura del docente como guía, asegurando que la IA sea un recurso eficiente para la inclusión de los alumnos recién llegados.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (2020). *Gramática pedagógica y léxico en el aula de ELE*. Octaedro.
- Alonso Belmonte, I. (2021). *La enseñanza de lenguas en contextos migratorios: Retos y propuestas*. Editorial Síntesis.
- Bruner, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Canay, E. (2019). *Análisis de los niveles de referencia del PCIC: De la teoría al aula de ELE*. Edinumen.
- Carbonell, F. (2020). *Educación e inmigración: La gestión de la diversidad en la escuela*. Octaedro.
- Castañeda, L. (2023). Tecnologías emergentes y educación: Una mirada crítica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 26(1), 105-120.
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Escavy, P. (2023). *Lingüística computacional y enseñanza de lenguas: El desafío de la IA*. Editum.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La inteligencia artificial en la educación: Retos y vacíos de investigación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, 45-62.
- García-Peñalvo, F. J. (2024). *IA y personalización: El futuro del aula inclusiva*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gibbons, P. (2019). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Grañeras, M. (2021). *Aulas de acogida: Un modelo para la inclusión lingüística*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Guallar, J., y Leiva-Aguilera, J. (2013). *El content curator: Guía básica para el nuevo profesional de Internet*. Editorial UOC.

- Herrera, F. (2022). La tecnología en la clase de ELE: De la digitalización a la inteligencia artificial. *Cuadernos de Didáctica*, (12), 9-22.
- Higueras García, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE*. Arco Libros.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jiménez Raya, M. (2022). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas: Teoría y práctica en el aula de acogida*. Arco Libros.
- Landone, E. (2021). *La didáctica de ELE en la sociedad digital*. Arco Libros.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Llopis-García, R. (2021). *Gramática cognitiva y aprendizaje de ELE: Una propuesta para el aula*. Difusión.
- Martín Leralta, S. (2020). *La competencia auditiva y lectora en la enseñanza del español*. Síntesis.
- Miquel, M. (2023). *Nuevas fronteras en la didáctica de ELE: Tecnología y diversidad*. Difusión.
- Oliver, M. (2023). *Ingeniería de prompts para docentes: Innovación en la era de la IA*. Octaedro.
- Pastor, C. (2022). *La enseñanza de ELE a niños y adolescentes: Un enfoque práctico*. Edinumen.
- Piccardo, E. (2020). *Mediación y plurilingüismo: Un enfoque orientado a la acción*. Cambridge University Press.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, 1-135. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Romero, M. (2022). *Didáctica de lenguas y neuroeducación: El papel de la tecnología*. Narcea Ediciones.

- Salinas, J. (2022). Innovación educativa en la sociedad digital. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 22(70), 1-25.
- Sánchez, A. (2020). *La enseñanza de la gramática y el léxico en el PCIC*. Arco Libros.
- Sánchez Cuadrado, S. (2022). La mediación en la clase de ELE: De la teoría a la práctica digital. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 37(2), 580-605.
- Sabzalieva, E., y Cassiano, A. (2023). *La inteligencia artificial y la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Segura, M., Castro, M., y de la Riva, J. (2023). *Guía sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Vila, I. (2019). *Lengua, escuela e inmigración*. Universidad de Girona.
- Vinuesa, V. (2023). La inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas: un cambio de paradigma. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(1), 45-58.
- Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Chi, E., Xia, F., Le, Q., y Zhou, D. (2022). Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models. *arXiv preprint arXiv:2201.11903*. <https://arxiv.org/abs/2201.11903>

6. Anexos

ANEXO I: Guía de implementación de la Unidad Didáctica 1

Título: *Mi mundo en una maleta: Nociones de identidad y posesión.* **Nivel:** A2 (Inicial/Acceso). **Objetivo principal:** Identificar y describir objetos personales utilizando el verbo *haber* y cuantificadores básicos (*un/una, algunos, muchos*).

Tabla 18

Cronograma de Implementación y Estructura de la UD 1

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
Sesión 1 (120 min)	1.1. La maleta viajera: Identificación de objetos reales.	Prompt maestro: "Genera una lista de 20 objetos de viaje comunes para nivel A2 con apoyo de iconos textuales".	30 min
	Fase: <i>Reconocimiento</i>		1.2. El inventario visual: Vocabulario de ropa y objetos personales.
Sesión 2 (120 min)	2.1. Lectura espejo: Texto sobre la maleta de un alumno nuevo.	Prompt maestro: "Escribe un texto de 80 palabras sobre una maleta que incluya: <i>un pasaporte, muchas camisetas y ninguna chaqueta</i> ".	60 min
	Fase: <i>Comprensión</i>		2.2. ¿Qué falta en la maleta?: Comprensión de la ausencia (<i>no hay</i>).
Sesión 3 (120 min)	3.1. Laboratorio de género: Clasificación de objetos (<i>un/una</i>).	Prompt maestro: "Genera una tabla de ejercicios de transformación: pasa estos objetos de singular a plural manteniendo la concordancia".	60 min
	Fase: <i>Sistematización</i>		3.2. Mi maleta ideal: Dibujo y etiquetado gramatical.
Sesión 4 (120 min)	4.1. El mercadillo de objetos: Interacción oral (<i>¿Qué hay en tu maleta?</i>).	Prompt maestro: "Crea una rúbrica de autoevaluación con enunciados <i>Can-do</i> para la descripción de objetos personales".	90 min
			30 min

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
---------------	------------------------	---	--------

Fase: *Producción 4.2. Ticket de salida:*
Evaluación de la primera semana.

Nota. Elaboración propia.

ANEXO II: Guía de implementación de la Unidad Didáctica 2

Título: *El mapa de mi centro: Orientación y existencia en el IES.* **Nivel:** A2. **Objetivo principal:** Describir la infraestructura escolar y los servicios del centro educativo.

Tabla 19

Cronograma de Implementación y Estructura de la UD 2

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
Sesión 1 (120 min)	1.1. Gymkana por el centro: Localización de espacios (secretaría, aula, patio).	Prompt maestro: "Genera un vocabulario de lugares de un instituto español de secundaria adaptado a nivel A2".	60 min
	Fase: <i>Reconocimiento</i>		60 min
Sesión 2 (120 min)	2.1. Guía de bienvenida: Texto generado por IA sobre el funcionamiento del centro.	Prompt maestro: "Escribe una carta de bienvenida de un tutor a un alumno nuevo describiendo qué servicios <i>hay</i> en el centro".	60 min
	Fase: <i>Comprensión</i>		60 min
Sesión 3 (120 min)	3.1. Los carteles del IES: Ortografía de las estancias.	Prompt maestro: "Crea 10 frases de huecos donde el alumno deba elegir entre 'hay' y 'está' basándose en el contexto escolar".	60 min
	Fase: <i>Sistematización</i>		60 min
Sesión 4 (120 min)	4.1. Diseño del mapa del IES ideal: Creación de un póster informativo.	Prompt maestro: "Genera una lista de conectores espaciales sencillos (a la derecha, al lado de) para apoyar la descripción del mapa".	80 min
	Fase: <i>Producción</i>		40 min

Nota. Elaboración propia.

ANEXO III: Guía de implementación de la Unidad Didáctica 3

Título: *¿Qué comemos hoy?: Cuantificadores y alimentación.* **Nivel:** A2. **Objetivo principal:** Aplicar las nociones de existencia y cantidad en contextos de compra y alimentación, diferenciando sustantivos contables y no contables.

Tabla 20

Cronograma de Implementación y Estructura de la UD 3

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
Sesión 1 (120 min)	1.1. Mi plato favorito: Presentación de ingredientes.	Prompt maestro: "Genera una lista de 25 alimentos básicos de nivel A2 categorizados por: frutas, verduras, carne y lácteos".	40 min
	Fase: <i>Reconocimiento</i>		1.2. El supermercado del aula: Clasificación de alimentos por secciones. 80 min
Sesión 2 (120 min)	2.1. La receta multicultural: Lectura de una receta sencilla generada por IA.	Prompt maestro: "Escribe una receta de un plato típico adaptada a nivel A2. Usa cuantificadores: <i>mucho aceite, poca sal, algunos huevos</i> ".	60 min
	Fase: <i>Comprensión</i>		2.2. Lista de la compra: Identificación de qué <i>hay</i> y qué <i>falta</i> . 60 min
Sesión 3 (120 min)	3.1. Laboratorio de cantidades: Uso de <i>mucho/a/os/as</i> con alimentos.	Prompt maestro: "Crea 10 ejercicios de completar huecos centrados en la concordancia de género/número entre alimentos y cuantificadores".	60 min
	Fase: <i>Sistematización</i>		3.2. ¿Cuánto hay?: Ejercicios de concordancia con sustantivos no contables. 60 min
Sesión 4 (120 min)	4.1. Juego de rol (Role-play): En el mercado.	Prompt maestro: "Genera un guion de ejemplo para un diálogo en una frutería"	90 min

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
Fase: <i>Producción</i>	Interacción entre cliente y tendero.	de nivel A2 para que los alumnos lo usen como modelo".	30 min
	4.2. Elaboración del menú semanal saludable.		

Nota. Elaboración propia.

ANEXO IV: Guía de implementación de la Unidad Didáctica 5

Título: *Mi ciudad y sus servicios: Vida urbana y servicios públicos.* **Nivel:** A2+. **Objetivo principal:** Describir servicios públicos y lugares de ocio en una ciudad, utilizando estructuras de existencia complejas.

Tabla 21

Cronograma de Implementación y Estructura de la UD 5

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
Sesión 1 (120 min)	1.1. Iconos de la ciudad: Identificación de servicios (hospital, correos, museo).	Prompt maestro: "Genera una lista de 15 servicios públicos urbanos con una breve definición de una frase para nivel A2".	45 min
Fase: <i>Reconocimiento</i>	1.2. ¿Para qué sirve cada lugar?		75 min
Sesión 2 (120 min)	2.1. Un día en la ciudad: Texto descriptivo sobre una jornada de trámites.	Prompt maestro: "Escribe un texto de 120 palabras sobre una ciudad que tenga <i>bastantes hospitales pero pocos museos</i> ".	60 min
Fase: <i>Comprensión</i>	2.2. El mapa de servicios: Localización en un plano real.		60 min
Sesión 3 (120 min)	3.1. Adjetivos de ciudad: (Ruidosa, tranquila, moderna).	Prompt maestro: "Genera una tabla comparativa de dos ciudades ficticias con datos numéricos para practicar frases de existencia".	60 min
Fase: <i>Sistematización</i>	3.2. Comparativas de existencia: "En esta ciudad hay más parques que en la mía".		60 min
Sesión 4 (120 min)	4.1. Mi ciudad ideal: Diseño de una ciudad con todos los servicios necesarios.	Prompt maestro: "Genera una rúbrica para evaluar una presentación oral sobre servicios urbanos, centrada en el uso de cuantificadores".	80 min
			40 min

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
---------------	------------------------	---	--------

Fase: <i>Producción</i>	4.2. Debate: ¿Qué es lo más importante en una ciudad?		
----------------------------	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

ANEXO V: Guía de implementación de la Unidad Didáctica 6

Título: *El barrio del futuro: Prospectiva y creatividad.* **Nivel:** A2 (Consolidación). **Objetivo principal:** Integrar todos los conocimientos de existencia y cantidad en una propuesta creativa de diseño urbano sostenible.

Tabla 22

Cronograma de Implementación y Estructura de la UD 6

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
Sesión 1 (120 min)	1.1. Inventos del futuro: Vocabulario sobre tecnología y sostenibilidad.	Prompt maestro: "Genera 10 conceptos de 'ciudades del futuro' (ej. coches voladores, jardines verticales) explicados para nivel A2".	50 min
	Fase: <i>Reconocimiento</i>		1.2. Problemas del presente vs. soluciones del futuro. 70 min
Sesión 2 (120 min)	2.1. Utopías y distopías: Lectura de dos breves textos contrastados generados por IA.	Prompt maestro: "Escribe dos párrafos: uno sobre un barrio verde y otro sobre un barrio tecnológico. Usa <i>haber</i> con cuantificadores".	60 min
	Fase: <i>Comprensión</i>		2.2. Análisis de deseos: "En el futuro habrá...". 60 min
Sesión 3 (120 min)	3.1. Repaso general de cuantificadores: Del "ningún" al "demasiado".	Prompt maestro: "Crea un mapa mental de todos los cuantificadores estudiados en el trimestre, clasificados por intensidad".	60 min
	Fase: <i>Sistematización</i>		3.2. Conectores de orden: Para organizar la descripción final. 60 min
Sesión 4 (120 min)	4.1. Proyecto final: Maqueta o póster del 'Barrio 2050'.	Prompt maestro: "Actúa como un jurado amable. Genera 5 preguntas curiosas para que el profesor las haga a los alumnos tras su exposición".	90 min
			30 min

Sesión / Fase	Actividades destacadas	Intervención de la IA (Ingeniería de prompts)	Tiempo
---------------	------------------------	---	--------

Fase: <i>Producción</i>	4.2. Exposición final y clausura del trimestre.		
----------------------------	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

© Tomás Gimeno Muños, 2026

© Palmito Books, S.L., 2026

Calle Pedro García Villalba, 79, 2ºC
30150 La Alberca, Murcia

ESPAÑA

Este libro presenta una propuesta didáctica innovadora para enseñar las nociones existenciales del español en nivel A2, especialmente en aulas de acogida. A partir del uso de textos generados por inteligencia artificial, Tomás Gimeno Muñoz plantea materiales personalizados, accesibles y cercanos a la realidad del alumnado inmigrante. La obra combina español como lengua de acogida, ingeniería de prompts y diseño de actividades comunicativas para favorecer la comprensión, la integración y la autonomía. Una propuesta actual para docentes interesados en unir tecnología, inclusión y aprendizaje significativo en contextos educativos diversos, sin perder el papel mediador y crítico del profesorado.

