ISSN 1886-5895
Octubre 2026 Nº 82
https://usie.es/supervision21/
https://doi.org/10.52149/sp21

DE MADRID A HOLLYWOOD: UNA EXPERIENCIA COMO PROFESORA VISITANTE EN CALIFORNIA

FROM MADRID TO HOLLYWOOD: AN EXPERIENCE AS A VISITING TEACHER IN CALIFORNIA

Ana Salido Mateos
Licenciada en Filología Inglesa.
Máster en enseñanza de inglés y español como lenguas extranjeras.
Máster en Educación Secundaria con especialidad en inglés avanzado.
Funcionaria de carrera del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria.
Madrid.
ORCID: 0009-0008-6960-8707

Resumen

La movilidad docente internacional ofrece la oportunidad de conocer otros sistemas educativos y, al mismo tiempo, revisar la propia práctica profesional. Este artículo recoge la experiencia de una profesora de Educación Secundaria durante tres cursos académicos como profesora visitante de español en Hollywood High School, centro perteneciente a Los Angeles Unified School District (LAUSD), en

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

California. A partir de la observación y de la práctica desarrollada durante este periodo, se analizan algunas de las metodologías activas y estrategias de participación presentes en la formación docente y en el aula, entre ellas *Kagan Cooperative Learning, Station Rotation, Project-Based Learning* o *Social Emotional Learning*, entre otras. El análisis de dichas metodologías muestra que estas propuestas pueden favorecer la participación, la autonomía y la interacción, aunque su aplicación está condicionada por factores como la duración de las sesiones, las ratios, el nivel del alumnado, la organización del centro y el tiempo disponible para la planificación. Finalmente, se reflexiona sobre qué elementos pueden resultar transferibles al contexto español, donde el enfoque comunicativo constituye uno de los principales referentes en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: *movilidad docente; profesores visitantes; innovación educativa; metodologías activas; enseñanza de lenguas; California; aprendizaje socioemocional; formación docente.*

Abstract

International teacher mobility offers an opportunity to become familiar with other educational systems and, at the same time, to reconsider one's own teaching practice. This article presents the experience of a secondary school teacher who spent three academic years as a visiting Spanish teacher at Hollywood High School, a school belonging to the Los Angeles Unified School District (LAUSD), in California. During this period, different active methodologies and classroom strategies were observed and incorporated into Spanish lessons, including Kagan Cooperative Learning, Station Rotation, Project-Based Learning and Social Emotional Learning, among others. The experience made it possible to analyse not only the potential of these approaches to promote participation, interaction and student autonomy, but also the difficulties involved in their implementation depending on the

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

characteristics of each group and the educational context. Particular attention is paid to the adaptation of these strategies to the communicative approach traditionally associated with foreign language teaching in Spain. Finally, the article reflects on the possibilities and limitations of transferring practices observed in California to the Spanish educational context and on the role of international mobility as an opportunity for professional development.

Keywords: *teacher mobility; visiting teachers; educational innovation; active methodologies; language teaching; California; social emotional learning; teacher professional development.*

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Del aula española al aula estadounidense

Tras unos años como profesora de inglés avanzado en la Comunidad de Madrid, surgió el interés por conocer otras realidades educativas y, especialmente, por observar cómo se desarrollaba la enseñanza al otro lado del Atlántico. La participación en el Programa de Profesores Visitantes permitió convertir esa inquietud en una realidad profesional de tres cursos completos en un instituto público situado en Hollywood, California.

La llegada al centro estuvo marcada por una primera sensación de desconcierto. Había muchas cosas ocurriendo al mismo tiempo: las clases duraban 88 minutos, los pasillos estaban continuamente llenos de estudiantes que grababan, ensayaban, trabajaban en proyectos o se dirigían a alguna actividad y, mientras el alumnado se desplazaba de un aula a otra, era el profesorado quien permanecía en su propia aula. A ello se añadía una intensa vida escolar vinculada a los deportes, las artes, los clubes y diferentes actividades extracurriculares.

Lo que inicialmente podía parecer caótico respondía, en realidad, a una organización concreta del centro y de su comunidad educativa. La instrucción en el aula constituía una parte fundamental de la experiencia escolar, pero no era la única. Esta primera impresión resulta relevante porque permite introducir una de las cuestiones que atraviesan el presente artículo: la práctica docente no puede separarse completamente del contexto en el que se desarrolla.

El paso por el sistema educativo californiano no supuso, por tanto, descubrir una forma de enseñar completamente diferente. Supuso entrar en contacto con otras maneras de organizar el tiempo, el espacio y la participación del alumnado. Algunas de estas propuestas resultaron nuevas; otras eran conocidas, pero aparecían estructuradas de una manera diferente.

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

1.2. El Programa de Profesores Visitantes y la experiencia en California

El Programa de Profesores Visitantes constituye una vía de movilidad docente que permite al profesorado español desarrollar su actividad profesional en centros educativos de otros países. En el caso de Estados Unidos, el Programa permite incorporarse temporalmente a centros de enseñanza primaria o secundaria para impartir clases de español o de otras materias en español. La convocatoria oficial destaca precisamente esta incorporación temporal al sistema educativo del país de destino (Secretaría de Estado de Educación, 2024).

Durante los tres cursos de permanencia en California, se desarrolló la actividad como docente de español en Hollywood High School, perteneciente al Los Angeles Unified School District (LAUSD). La estancia internacional combinó la enseñanza diaria con una participación constante en actividades de formación profesional. MyPLN (My Professional Learning Network), la plataforma de formación del distrito, ofrecía cursos relacionados con metodologías, tecnología, aprendizaje socioemocional y otras áreas de interés docente.

Durante este periodo se realizaron formaciones sobre Canva, inteligencia artificial, Adobe, ChatGPT, Kagan, PBL, Station Rotation, arte y lenguas, aprendizaje socioemocional, cultura e historia, entre otras. Algunos cursos eran en línea y otros presenciales, y varios se desarrollaban fuera del horario laboral. Los cursos impartidos por docentes o antiguos docentes resultaban especialmente útiles porque permitían conocer no solo la teoría, sino también cómo se había llevado una propuesta a un aula real y qué dificultades habían aparecido.

Esta conexión entre formación y práctica coincide con las características de una formación docente eficaz señaladas por Darling-Hammond et al. (2017), entre ellas la relación con la práctica, el aprendizaje activo, la colaboración y la posibilidad de aplicar posteriormente lo aprendido. Lo observado permitió comprobar que conocer

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

una metodología es únicamente el primer paso. Después vienen la prueba, los ajustes y, en ocasiones, la decisión de no continuar utilizándola.

1.3. Objetivos del artículo

El objetivo principal es analizar algunas de las metodologías y estrategias observadas durante la experiencia docente en California y explicar cómo fueron incorporadas, modificadas o descartadas en las clases de español.

De manera específica, se pretende describir brevemente el origen y la idea principal de las propuestas seleccionadas, relacionarlas con el ejercicio docente y establecer algunas conexiones con el contexto educativo español. Finalmente, se pretende reflexionar sobre qué elementos pueden trasladarse a un instituto de la Comunidad de Madrid y cuáles dependen de unas condiciones difíciles de reproducir.

No se pretende establecer qué sistema educativo es mejor. La comparación resulta útil cuando permite observar prácticas diferentes y preguntarse por qué funcionan, qué condiciones necesitan y qué sentido tendrían en otro contexto.

2. DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS, UNA MISMA PROFESIÓN

2.1. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas en España

En España, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha desarrollado fundamentalmente alrededor del enfoque comunicativo. El objetivo no consiste únicamente en adquirir conocimientos sobre el sistema lingüístico, sino en desarrollar la capacidad de utilizar la lengua en las distintas situaciones comunicativas de la vida real.

Desde esta perspectiva, la comunicación ocupa un lugar central. El tiempo en California no llevó a abandonar este planteamiento, sino a observar otras formas de

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

organizar las oportunidades de comunicación. En este sentido, algunas de las estructuras que se presentan posteriormente pueden entenderse como instrumentos para desarrollar una enseñanza ya orientada hacia el uso de la lengua.

2.2. La organización de la enseñanza secundaria en California

Una de las diferencias que más condicionó la práctica docente fue la organización temporal. Las sesiones de 88 minutos ofrecían más tiempo para desarrollar una actividad completa, pero también exigían una planificación diferente. Mantener durante casi una hora y media una estructura basada exclusivamente en explicación y ejercicios resultaba poco eficaz, especialmente cuando se pretendía que el alumnado participara activamente.

La duración de las sesiones no debe analizarse de forma aislada. El *block scheduling* modifica la forma de organizar la enseñanza y exige distribuir las actividades de otra manera. La revisión realizada por Dickson et al. (2010) señala precisamente que la relación entre este tipo de organización temporal y los resultados académicos depende de múltiples variables y no puede reducirse a la duración de la clase.

También se observó una mayor presencia de actividades extracurriculares y de espacios de participación. Los estudiantes no se relacionaban con el centro únicamente a través de las asignaturas. Los deportes, las artes, los clubes y diferentes proyectos formaban parte de la vida escolar y contribuían a construir una identidad de centro.

2.3. Hollywood High School y LAUSD

Hollywood High School se encuentra situado en un contexto urbano especialmente diverso. El centro pertenece a Los Angeles Unified School District (LAUSD), uno de los mayores distritos escolares de Estados Unidos. Esta dimensión

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

del distrito se reflejaba en la diversidad del alumnado, pero también en la cantidad de recursos, programas y estructuras de apoyo disponibles.

La experiencia cotidiana permitía observar que el aula no era un espacio aislado. El profesorado disponía de autonomía para organizar buena parte de las actividades, mientras que el centro proporcionaba diferentes recursos y oportunidades de formación. La plataforma MyPLN constituye un ejemplo de esta dimensión institucional de la formación: el distrito ofrece a su personal cursos y talleres que pueden consultarse y realizarse a través de la propia red de aprendizaje profesional (Los Angeles Unified School District, s. f.).

2.4. Diversidad lingüística y cultural del alumnado

La diversidad lingüística era una característica habitual de las clases. En las aulas de español había estudiantes con trayectorias lingüísticas diferentes: algunos aprendían español como lengua extranjera, mientras que otros tenían contacto con el español en su entorno familiar pero presentaban dificultades en determinadas destrezas, especialmente en la expresión escrita.

Esta situación obligaba a diferenciar la enseñanza. El hecho de que un estudiante pudiera mantener una conversación en español no significaba necesariamente que dominara la ortografía, la gramática escrita o el registro académico. La diversidad, por tanto, no podía abordarse únicamente mediante una adaptación de contenidos, sino también mediante diferentes formas de participación y de acceso a las tareas.

La multiculturalidad tenía además una dimensión social. Las diferentes culturas y lenguas estaban presentes en la vida cotidiana del centro y eran celebradas mediante actividades, eventos y espacios de participación. Esta realidad permitió observar que el reconocimiento de la diversidad puede contribuir también al sentimiento de pertenencia y, con ello, al bienestar socioemocional del alumnado.

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

3. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

3.1. Kagan Cooperative Learning: estructurar la interacción

El aprendizaje cooperativo cuenta con una amplia trayectoria dentro de la investigación educativa. En el caso de Kagan Cooperative Learning, Spencer Kagan desarrolló un conjunto de estructuras destinadas a organizar la interacción entre los estudiantes. La idea principal es que no basta con pedir al alumnado que trabaje en grupo: es necesario diseñar la interacción para favorecer una participación frecuente y equilibrada (Kagan, 2003).

Esta diferencia entre trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo resultó especialmente interesante en las clases de español. En una actividad convencional, era relativamente frecuente que un estudiante con mayor facilidad lingüística asumiera buena parte de la tarea mientras otros participaban menos. Las estructuras Kagan ofrecían una forma concreta de evitarlo, estableciendo turnos, tiempos y roles.

Durante la formación se conocieron diferentes estructuras que podían incorporarse a actividades breves. Algunas resultaban especialmente apropiadas para una clase de lengua porque obligaban a producir oralmente. Con todo, el uso habitual de las mismas también mostró que no todas las estructuras debían utilizarse de forma literal. Algunas eran demasiado rígidas para determinados grupos y otras exigían una cantidad de explicación que no siempre compensaba el tiempo invertido.

Finalmente, las estructuras se utilizaron de forma selectiva. La principal aportación de la formación no fue aprender una colección de actividades, sino comprender que la interacción puede diseñarse. Esta idea tendría posteriormente una influencia directa en la organización de las estaciones de trabajo y en la estructura 20-20-30.

3.2. Station Rotation: cuando una clase se convierte en varias

Station Rotation es uno de los modelos de rotación del aprendizaje combinado descritos por Staker y Horn (2012). En este modelo, el alumnado rota por diferentes

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

estaciones siguiendo un horario establecido y, al menos, una de las estaciones incorpora aprendizaje en línea. La estructura permite combinar trabajo individual, pequeño grupo, tecnología e interacción con el docente.

Esta propuesta se adaptó directamente a las clases de español mediante cinco estaciones relacionadas con las principales destrezas: reading, writing, speaking, listening y grammar and vocabulary. Cada estación tenía una duración aproximada de quince minutos, seguida de un breve periodo de transición. Los estudiantes trabajaban en grupos reducidos y disponían de una tarea digital que solo podían completar realizando las distintas actividades.

La organización previa era fundamental. Antes de comenzar se explicaban todas las estaciones, se presentaban los materiales, las mesas estaban numeradas y un temporizador permanecía visible en la pizarra. En muchas actividades cada estudiante tenía además un rol concreto. El objetivo era evitar que el trabajo cooperativo terminara convirtiéndose en cuatro estudiantes trabajando y uno observando.

En una actividad de reading, por ejemplo, cada estudiante podía disponer de una parte diferente del texto. Para contestar las preguntas tenían que compartir la información con el resto del grupo. De esta manera, la propia organización obligaba a leer, escuchar y hablar. En muchos momentos los estudiantes estaban tan ocupados resolviendo la tarea que dejaban de pensar en que estaban participando en una actividad de aprendizaje de idiomas.

La estrategia permitía además que la profesora atendiera individualmente a determinados estudiantes mientras los demás continuaban trabajando. No obstante, también aparecían dificultades. Había alumnos que necesitaban más tiempo, otros que no estaban preparados para una metodología que exigía tanta autonomía y, en ocasiones, algún estudiante no colaboraba y el grupo terminaba asumiendo parte de su trabajo. Por esta razón, Station Rotation resultaba especialmente útil para practicar

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

y consolidar contenidos, pero no se consideró la mejor opción para introducir contenidos completamente nuevos.

3.3. Project-Based Learning: aprender haciendo

El Project-Based Learning (PBL) parte de la idea de organizar el aprendizaje alrededor de una pregunta, un problema o un producto que requiere investigación y producción. Sus antecedentes se relacionan con el project method desarrollado por William Heard Kilpatrick (1918), influido a su vez por las ideas de John Dewey sobre aprendizaje experiencial.

En una clase de español, esta propuesta ofrecía una ventaja evidente: la lengua podía convertirse en el medio necesario para realizar el proyecto y no únicamente en el contenido que se estaba estudiando. El alumnado debía leer, buscar información, escribir, hablar y presentar para conseguir un producto final.

Su uso cotidiano mostró, sin embargo, que no todos los grupos estaban preparados para desarrollar proyectos con el mismo grado de autonomía. Cuando el nivel lingüístico era limitado, el proyecto necesitaba mucho más andamiaje y podía terminar dedicándose más tiempo a organizar el trabajo que a utilizar la lengua. Por ello, la propuesta resultaba especialmente interesante cuando los contenidos lingüísticos ya habían sido trabajados previamente.

Esta conclusión coincide con algunas propuestas desarrolladas en el contexto español. Aznar Juan (2022), por ejemplo, presenta el aprendizaje basado en proyectos como una posibilidad de innovación en la enseñanza del español como lengua extranjera, mostrando la necesidad de conectar el producto final con objetivos lingüísticos concretos.

3.4. Social Emotional Learning: aprender también desde la conexión

El Social Emotional Learning (SEL) se consolidó como campo educativo en Estados Unidos a partir de la década de 1990 y de la creación de CASEL. Actualmente,

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

CASEL define el SEL como el proceso mediante el cual niños, jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el desarrollo de identidades saludables, la gestión de las emociones, la empatía, las relaciones y la toma responsable de decisiones. Su marco se organiza en cinco competencias: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones (CASEL, s. f.).

En LAUSD, el aprendizaje socioemocional no aparecía únicamente como una actividad independiente. También formaba parte de determinadas rutinas de aula. Esta idea se incorporó especialmente a los primeros minutos de las clases de español mediante preguntas relacionadas con el contenido de la unidad y con la realidad del alumnado.

En una unidad sobre la familia, por ejemplo, se podían plantear preguntas relacionadas con el número de miembros de la familia, los hábitos de determinados familiares o las personas que los estudiantes consideraban más saludables. Primero respondían individualmente y después compartían las respuestas. De esta manera, el contenido lingüístico y la construcción de comunidad aparecían juntos.

Esta práctica acabó formando parte de la estructura 20-20-30. No pretendía convertir la clase de español en una sesión específica de educación emocional, sino utilizar los primeros minutos para crear una conexión antes de comenzar con la instrucción. Además, estos minutos permitían que los estudiantes que llegaban de otras actividades se incorporaran progresivamente y que quienes llegaban directamente del exterior tuvieran un momento para centrarse.

3.5. Think-Pair-Share, Four Corners y Gallery Walk

Think-Pair-Share responde a una estructura muy sencilla: primero se piensa individualmente, después se comparte la respuesta con una pareja y finalmente se realiza una puesta en común. En una clase de lengua, su principal interés reside en

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

que permite organizar la respuesta antes de hablar delante del grupo. De esta manera, el estudiante dispone de un pequeño periodo de preparación y la participación no queda limitada a quienes responden con mayor rapidez.

Four Corners utilizaba el espacio físico del aula. Las cuatro esquinas representaban diferentes respuestas ante una afirmación o pregunta y los estudiantes debían desplazarse hacia la opción elegida. Posteriormente tenían que explicar o justificar su decisión. Además de introducir movimiento en sesiones largas, la estrategia ofrecía una oportunidad de producción oral especialmente útil para expresar opiniones.

Gallery Walk se utilizaba principalmente después de una producción escrita o de un proyecto. Los trabajos se colocaban en diferentes puntos del aula y los estudiantes recorrían el espacio para observarlos y realizar comentarios. La actividad modificaba la finalidad de la producción: el trabajo no estaba destinado exclusivamente a la profesora, sino que tenía otros lectores y espectadores.

Estas tres estrategias tenían algo en común: no exigían cambiar completamente la programación. Podían introducirse en una sesión convencional y aumentar considerablemente el número de estudiantes que hablaban o interactuaban. Producían cambios de intensidad intencionados y necesarios, por lo que fueron incorporadas de manera habitual.

4. DE LA OBSERVACIÓN A LA ADAPTACIÓN: LO QUE LLEGÓ AL AULA

4.1. El modelo 20-20-30: una respuesta a los 88 minutos

La duración de las clases fue una de las primeras cuestiones a las que hubo que adaptarse. En español, 88 minutos podían hacerse especialmente largos si se mantenía una estructura basada únicamente en explicación, ejercicios y corrección. Los primeros días se hizo evidente que los estudiantes necesitaban cambios de

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

actividad, pero también una rutina que les permitiera saber qué iba a ocurrir durante la clase.

A partir de la formación recibida y de la experiencia diaria en el aula fue tomando forma una estructura propia que terminó denominándose 20-20-30. Los 70 minutos correspondían al tiempo real de trabajo disponible dentro de los 88 minutos de la sesión. Los primeros minutos se utilizaban para entrar en clase, pasar lista, preparar los materiales y conseguir que el grupo estuviera preparado para empezar. Al final quedaban también unos minutos para entregar la tarea, resolver dudas o cerrar la sesión.

El primer bloque de 20 minutos estaba destinado a la activación y a la construcción de comunidad. En una presentación proyectada en la pizarra se planteaban normalmente entre una y tres preguntas relacionadas con el tema de la unidad y con la realidad de los propios estudiantes. Primero las copiaban y respondían individualmente en sus cuadernos; después las comentaban en pequeños grupos y, finalmente, algunas respuestas se compartían con toda la clase.

Esta parte tenía una función que iba más allá del repaso. Permitía que los estudiantes que llegaban de otras actividades se incorporaran progresivamente a la clase. También daba tiempo para que quienes llegaban directamente del exterior se centrasen. Al mismo tiempo, permitía mantener una conversación relacionada con la unidad sin comenzar inmediatamente con la explicación gramatical.

En una unidad sobre la familia, por ejemplo, las preguntas podían girar en torno a quién tenía la familia más numerosa, quién era la persona más sana de su familia o qué miembro de la familia tenía determinados hábitos. A partir de preguntas aparentemente sencillas se podía introducir vocabulario, comparar estructuras y comenzar a argumentar en español. Este bloque, inspirado en las metodologías Think-Pair-Share y en el Social Emotional Learning, resultó ser un bloque imprescindible en las sesiones.

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

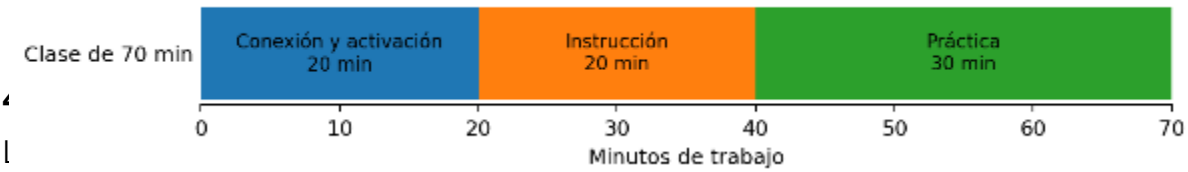
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

El segundo bloque de 20 minutos correspondía a la instrucción. Podía tratarse de vocabulario nuevo, una estructura gramatical o una combinación de ambos. La explicación no se planteaba siempre como una exposición cerrada. Cuando era posible, se comparaban estructuras del español y del inglés y se intentaba que los estudiantes llegaran a determinadas conclusiones antes de presentar la regla de forma explícita.

Los últimos 30 minutos estaban dedicados a la práctica. Normalmente se comenzaba con una actividad oral en pequeño grupo para comprobar que los contenidos se habían entendido. Después se pasaba a una práctica escrita y, cuando resultaba apropiado, a una actividad colaborativa en la que se incorporaban algunas de las estructuras aprendidas durante la formación en Kagan.

La estructura no era rígida. Los días dedicados principalmente a reading o writing necesitaban ser modificados y no todas las actividades tenían la misma duración. Lo importante era que los estudiantes reconocían la rutina. Sabían que al principio habría un momento para hablar y pensar, después llegaría la instrucción y finalmente tendrían que utilizar aquello que habían aprendido.

Figura 1. Estructura 20-20-30 adaptada a las sesiones de 88 minutos



Los estudiantes utilizaban *Chromebooks* y Schoology que permitía centralizar buena parte de las tareas. Canva resultaba especialmente útil para preparar materiales y productos que combinaban texto, imágenes, audio y vídeo.

Sin embargo, su uso continuo hizo visible que disponer de tecnología no garantiza por sí mismo un mejor aprendizaje. Había días en los que un problema técnico obligaba a cambiar la actividad prevista y otros en los que el papel resultaba mucho

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

más sencillo. La tecnología funcionaba cuando respondía a una necesidad concreta y no simplemente porque estuviera disponible.

La aparición de la inteligencia artificial introdujo además una cuestión que no estaba presente desde el principio con la misma intensidad: si una herramienta puede realizar parte de una tarea, el profesor debe decidir qué parte de la actividad sigue siendo necesario que realice el estudiante para demostrar su aprendizaje. Esta cuestión no afecta únicamente a la tecnología, sino también al diseño de las tareas y de la evaluación.

4.3. Situaciones comunicativas y aprendizaje basado en la experiencia

Una de las conclusiones que surgieron de la combinación entre el enfoque comunicativo y las metodologías activas fue que no era necesario elegir entre ambos. Las estructuras observadas podían utilizarse precisamente para crear más situaciones de comunicación.

Una actividad de Four Corners podía servir para expresar una opinión; una Gallery Walk podía convertir una producción escrita en un texto destinado a otros lectores; una estructura Kagan podía obligar a todos los miembros del grupo a utilizar una determinada estructura lingüística; y una estación de speaking podía ofrecer un espacio específico para practicar la interacción oral. Una actividad no era mejor por ser más novedosa. Su utilidad dependía de si permitía alcanzar el objetivo lingüístico planteado.

4.4. Cultura de centro, multiculturalidad y sentimiento de pertenencia

Las metodologías y la tecnología fueron una parte importante durante el paso por el Programa, pero no fueron los únicos elementos que destacaron. La cultura de centro tuvo un peso considerable. Los deportes, las actuaciones, los clubes, los proyectos audiovisuales, las producciones teatrales y otras actividades contribuían a construir una identidad común.

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

El alumnado podía ser deportista, actor, músico, creador audiovisual, miembro de un club y estudiante al mismo tiempo. La escuela ofrecía diferentes espacios en los que encontrar una forma de participación, de manera que cada estudiante podía encontrar un espacio afín a sus intereses. Esto hizo visible algo que a veces queda en segundo plano en el debate metodológico: el sentimiento de pertenencia también forma parte de la experiencia educativa.

La multiculturalidad constituía otro elemento especialmente visible. Las diferentes culturas, lenguas y tradiciones formaban parte de la vida cotidiana del centro y eran celebradas mediante actividades y espacios de participación. La diversidad no se presentaba únicamente como una característica demográfica, sino como parte de la identidad de la comunidad educativa.

Esta cuestión puede relacionarse con el aprendizaje socioemocional. Sentirse reconocido, poder compartir aspectos de la propia cultura y encontrar intereses comunes puede contribuir a generar una relación más positiva con el centro. La pertenencia no depende únicamente de los resultados académicos; también se construye cuando el estudiante percibe que tiene un lugar dentro de la comunidad.

5. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN FINAL

5.1. Lo que funcionó y lo que no

No todas las metodologías observadas tuvieron el mismo resultado cuando se llevaron al aula de español. Algunas se incorporaron con bastante facilidad, mientras que otras necesitaron modificaciones importantes. El número de estudiantes, su nivel de autonomía, el tiempo disponible y el tipo de actividad condicionaban en gran medida el resultado.

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Station Rotation resultó especialmente útil para practicar contenidos que ya habían sido explicados. Permitía dividir la clase en pequeños grupos y trabajar diferentes destrezas al mismo tiempo. También facilitaba que la profesora pudiera atender de manera más individualizada a determinados estudiantes. Sin embargo, requería una preparación considerable y no todos los grupos tenían el mismo grado de autonomía. En algunas ocasiones fue necesario reducir el número de estaciones, modificar los tiempos o simplificar las instrucciones.

Las estructuras de Kagan aportaron diferentes formas de organizar el trabajo cooperativo. Su principal ventaja fue conseguir que la participación no quedara limitada a los estudiantes que habitualmente intervenían más. Con todo, algunas estructuras resultaban demasiado rígidas cuando se aplicaban de manera literal. Con el tiempo, fueron utilizándose aquellas que mejor se adaptaban a cada actividad, entendiendo que la metodología podía modificarse y no tenía que reproducirse exactamente como había sido presentada en la formación.

El PBL ofrecía posibilidades interesantes para trabajar la lengua a través de un producto final. El alumnado tenía que buscar información, escribir, hablar y presentar, utilizando el español como herramienta para conseguir un objetivo. Estos proyectos requerían, eso sí, bastante tiempo y un grado de autonomía que no todos los grupos habían desarrollado. En determinados niveles fue necesario proporcionar más instrucciones y dividir el proyecto en tareas más pequeñas.

Las estrategias más sencillas, como Think-Pair-Share, Four Corners o Gallery Walk, fueron probablemente las más fáciles de incorporar. No requerían modificar completamente la estructura de la clase y podían utilizarse para introducir movimiento, conversación o una puesta en común. En este sentido, una de las principales conclusiones fue que no siempre es necesario aplicar una metodología

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

completa. En ocasiones, una pequeña modificación en la forma de organizar una actividad puede ser suficiente.

Algo similar ocurrió con el Social Emotional Learning. Su incorporación no supuso crear una asignatura o una sesión específica, sino reservar unos minutos al comienzo de la clase para conectar con el alumnado y relacionar los contenidos con su realidad. Esta práctica terminó formando parte de la estructura 20-20-30 y permitió comprobar que el clima del aula también influye en la disposición del alumnado para aprender.

Por tanto, las metodologías activas no se incorporaron como modelos cerrados. Algunas se mantuvieron, otras se modificaron y otras dejaron de utilizarse. Llevar estas propuestas al aula mostró que el verdadero valor de una metodología está en su capacidad para responder a una necesidad concreta y no únicamente en su novedad.

5.2. Qué puede trasladarse al aula española

La transferencia no puede consistir en copiar. Una sesión de 88 minutos no puede trasladarse a una clase de 55. Una estructura diseñada para un grupo determinado puede funcionar de manera diferente con otro número de estudiantes. Una actividad pensada para alumnado con contacto habitual con el español puede necesitar mucho más andamiaje en un grupo de nivel inicial.

Lo que sí puede trasladarse son algunos principios: estructurar la participación, alternar momentos de trabajo individual y cooperativo, proporcionar tiempo para pensar antes de hablar, utilizar diferentes formas de agrupamiento y crear espacios en los que el alumnado pueda participar de manera activa.

Cabe defender una idea sencilla: no todas las sesiones necesitan ser innovadoras. La metodología debe responder a un objetivo. En ocasiones, una explicación breve y una práctica individual serán la mejor opción. En otras, una estructura cooperativa,

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

una estación de trabajo o una rutina de pensamiento permitirá alcanzar mejor el objetivo.

Del mismo modo, la duración de las sesiones, las ratios, los recursos y el tiempo de preparación deben formar parte de la valoración de cualquier propuesta. Una metodología no debería analizarse únicamente por cómo funciona cuando todo está preparado, sino también por el coste que supone mantenerla durante un curso completo.

5.3. El Programa de Profesores Visitantes como oportunidad de desarrollo profesional

La movilidad internacional tiene un valor que va más allá de la experiencia personal. Permite observar otras formas de organización, participar en formación, trabajar con alumnado diferente y revisar prácticas que, en el contexto de origen, pueden haberse convertido en rutinas.

Este Programa también permite comprender que la formación docente necesita continuidad. Conocer una estrategia es solo el primer paso. Después vienen la adaptación, la prueba, los errores y los cambios. Esta parte del proceso resulta menos visible cuando las metodologías se presentan como modelos cerrados, pero probablemente sea la que más determina su funcionamiento real.

Formar parte de este Programa internacional no ha producido un cambio radical de identidad docente. Ha producido algo más útil: una revisión de prácticas previas y nuevas herramientas para desarrollarlas. Algunas se incorporaron, otras se modificaron y otras se descartaron. El aprendizaje profesional se produjo precisamente en ese proceso.

6. CONCLUSIONES

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

La participación en el Programa de Profesores Visitantes durante tres años permitió conocer un sistema educativo diferente y, al mismo tiempo, volver a mirar el propio desde otra perspectiva. Las diferencias en la duración de las clases, la organización del centro, la diversidad del alumnado, la presencia de la tecnología, la formación docente y la utilización de metodologías activas tuvieron consecuencias directas sobre la práctica.

El aprendizaje más relevante no fue descubrir una metodología que pudiera considerarse superior a las utilizadas en España. Fue comprender que las metodologías adquieren sentido cuando se adaptan al alumnado y al contexto. Una misma propuesta puede funcionar de manera diferente dependiendo del grupo, del nivel, del tiempo disponible o de los recursos con los que se cuente.

Formar parte de esta realidad educativa también permitió reforzar una idea que ya estaba presente en la práctica docente en España: el enfoque comunicativo continúa siendo un referente fundamental en la enseñanza de lenguas. Las metodologías observadas en California no tienen por qué sustituirlo. Pueden ofrecer nuevas formas de crear situaciones en las que el alumnado tenga que utilizar la lengua para comunicarse, colaborar y resolver tareas.

La movilidad docente aporta además algo que difícilmente puede conseguirse únicamente mediante una formación teórica. Permite vivir durante varios años dentro de otro sistema educativo, observar sus ventajas y sus dificultades y comparar esas experiencias con las del contexto de origen.

Después de tres años, lo que vuelve a Madrid no es una lista de metodologías. Vuelve una mirada diferente sobre la práctica docente. Algunas estrategias tendrán previsiblemente mayor presencia, otras se utilizarán de manera puntual y algunas no

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

se trasladarán. La tecnología ocupará un lugar importante, pero no tendrá que sustituir al papel cuando este sea más útil. Los proyectos tendrán que tener una finalidad clara y el alumnado tendrá que saber qué se espera de él.

Una estancia internacional no implica un cambio radical de identidad docente. Supone, más bien, una revisión de prácticas previas y la incorporación de nuevas herramientas para desarrollarlas. En este sentido, el Programa de Profesores Visitantes no solo permite enseñar en otro país. También permite regresar con nuevas preguntas sobre la propia forma de enseñar.

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Aznar Juan, M. L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y *elevator pitch*: Una innovación metodológica en español como lengua extranjera. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (4), 119–138. https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415

• CASEL. (s. f.). *What is the CASEL framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

• Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

• Dickson, K., Bird, K., Newman, M., & Kalra, N. (2010). *What is the effect of block scheduling on academic achievement? A systematic review*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

• Kagan, S. (2003). *A brief history of Kagan Structures*. Kagan Online Magazine. https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK20.php

• López Company, J. V. (2023). Las TIC, TAC, TEP, TRIC en las situaciones de aprendizaje. *Supervisión 21*, (68). https://doi.org/10.52149/Sp21/68.13

• Los Angeles Unified School District. (s. f.). *My Professional Learning Network (MyPLN)*. https://hr.lausd.org/apps/pages/mypln

• Marrodán Verdeguer, B. (2023). Situación de aprendizaje para la segunda lengua extranjera: "Adopta un poeta. Sé el poeta". *Supervisión 21*, (68). https://doi.org/10.52149/Sp21/68.11

• Ortiz Aguirre, E. (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una innovación

Recepción: 02/09/2026 Aceptación: 17/09/2026

educativa. El caso de la didáctica de la lengua. *Supervisión 21*, (67), 1–22. https://doi.org/10.52149/SP21/67.6

- Sánchez Márquez, M. I., & Meijide Bermúdez, M. (2023). Aprendizaje basado en retos en FP. *Supervisión 21*, (68). https://doi.org/10.52149/Sp21/68.9
- Secretaría de Estado de Educación. (2024). Extracto de la Resolución de 4 de noviembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan plazas para profesorado visitante español en Estados Unidos, Canadá, Alemania y China para el curso académico 2025-2026. *Boletín Oficial del Estado*, 268. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-B-2024-40201
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 blended learning*. Innosight Institute.