



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

¡Aprendamos nuevo léxico!

Alumno/a: ÁGUILA BAZÁN M^a ISABEL

Curso: 4^o Educación Primaria

Asignatura: Lengua Española

Tutor/a: Prof. Dr. Narciso Contreras Izquierdo

Dpto.: Filología Española

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	6
4. METODOLOGÍA	7
5. MARCO TEÓRICO	8
5.1 <i>Definición e importancia del léxico</i>	8
5.2 <i>Enseñanza y aprendizaje del léxico</i>	11
5.2.1 <i>Estrategias de aprendizaje del léxico</i>	13
5.2.2 <i>Métodos y estrategias pedagógicas empleados en la enseñanza del léxico</i> ...	16
5.3 <i>Palabras a enseñar</i>	24
5.3.1 <i>Selección del léxico</i>	25
5.4 <i>Desarrollo e intervención del léxico en niños con discapacidad intelectual y</i> <i>trastorno específico del lenguaje</i> <i>(tel)</i>	26
6. PROPUESTA DIDÁCTICA	29
6.1 <i>Contextualización</i>	29
6.1.1 <i>Caracterización del centro</i>	29
6.1.2 <i>Contexto socioeconómico del centro</i>	29
6.1.3 <i>Profesorado</i>	30
6.1.4 <i>Alumnado</i>	32
6.1.5 <i>Familias y otras instituciones</i>	32
6.2 <i>Justificación</i>	33
6.3 <i>Metodología</i>	34
6.4 <i>Objetivos</i>	35
6.5 <i>Contenidos</i>	37
6.6 <i>Competencias</i>	38
6.7 <i>Programación de la acción didáctica</i>	39

6.7.1 Descripción del alumnado.....	39
6.7.2 Diseño de la sesión.....	40
6.7.3 Cierre.....	43
6.8 <i>Temporalización: cronograma</i>	44
6.9 <i>Evaluación</i>	45
7. CONCLUSIÓN	45
BIBLIOGRAFÍA	47
ANEXOS	51
"enRÉDate "(Anexo 1).....	52
"Colorido" (Anexo 2).....	53
"Palabras que empiezan por..." (Anexo 3).....	54
"Relaciona" (Anexo 4).....	55
"Busca palabra" (Anexo 5).....	56
"Pasapalabra" (Anexo 6).....	57

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene por objeto abordar la importancia que posee la adquisición y reforzamiento del léxico en Educación Primaria, concretamente, dentro de un aula específica de Educación Especial. Para promover este enriquecimiento hemos realizado en primer lugar, una breve investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del mismo, las palabras que debemos enseñar adecuadas a la edad de los estudiantes, las estrategias seguidas y las características que tienen niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje y Retraso Mental.

Una vez indagado en todas estas cuestiones, hemos decidido realizar una Unidad Didáctica para conseguir fomentar el vocabulario de una niña de primaria integrada en aula específica, es decir, una estudiante de educación especial.

PALABRAS CLAVE

Léxico, lexicón mental, Trastorno Específico del Lenguaje, Retraso Mental, flash cards.

ABSTRACT

The purpose of this Final Degree Project is to address the importance of the acquisition and reinforcement of the vocabulary in Primary Education, specifically, within a specific Special Education classroom. To promote this enrichment, we have first carried out a brief investigation on the teaching and learning of it, the words that we must teach appropriate to the age of the students, the strategies followed and the characteristics that boys and girls with Specific Language Disorder have. and Mental Retardation.

Once we have investigated all these questions, we have decided to carry out a Didactic Unit to promote the vocabulary of a primary school girl integrated into a specific classroom, that is, a special education student.

KEYWORDS

Lexicon, mental lexicon, Specific Language Disorder, Mental Retardation, flash card.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente Trabajo de Fin de Grado es la reflexión y la puesta en marcha de una Unidad Didáctica sobre la importancia que tiene la enseñanza del léxico en niños de Primaria integrados en un Aula Específica.

Lo hemos enfocado a dicho tema debido a que, creemos y hemos constatado, que es fundamental que estos alumnos/as puedan mantener una conversación de manera óptima con otras personas y que lleguen a comunicarse de igual forma con el mundo que les rodea. Por este motivo, pensamos que es primordial trabajar con ellos la adquisición de nuevos vocablos que les faciliten la interacción con su entorno, la expresión de ideas, sentimientos, emociones, demandas, etc.

La estructura seguida en nuestro trabajo es la siguiente: en el primer apartado hemos presentado la justificación, los objetivos didácticos y la metodología de nuestro Trabajo de Fin de Grado. A continuación, en el apartado 2 seguimos con el marco teórico de este, en el cual, incluimos la definición e importancia del léxico en primaria, la enseñanza y el aprendizaje de este incluyendo las estrategias para su instrucción, los métodos pedagógicos existentes, las palabras que debemos seleccionar en la etapa de Educación Primaria y el desarrollo y la intervención del léxico en niños con Discapacidad Intelectual y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Por último, en el apartado 3 hemos construido una Unidad Didáctica enfocada a la enseñanza de nuevas palabras y dirigida a una alumna de Educación Especial. Para ello, hemos planteado una serie de objetivos (generales y específicos), contenidos y competencias que pretendemos conseguir a partir de una sesión de actividades y la metodología y evaluación utilizadas.

2. JUSTIFICACIÓN

Nuestro Trabajo de Fin de Grado lo hemos enfocado a la enseñanza del léxico, debido a que creemos que el vocabulario es uno de los elementos más imprescindibles para la comprensión de textos orales y escritos. Así pues, saber y comprender vocablos significa controlar palabras específicas como verbos, adjetivos, sustantivos, expresiones... además de conocer también otros términos llamados de “apoyo” que harían posible explicarnos sustituyéndolos por otros que ya sabemos (López, 2000).

Por ello, pensamos que para cualquier niño/a es imprescindible que conozca el mayor número de vocablos posible para ayudarlos así a empoderarlos en el mundo y a entenderlo mejor.

Así, dentro de la Competencia en Comunicación Lingüística (CLL) el léxico es crucial por posibilitar procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, pues no podríamos aprender ni enseñar nada sin él. Además, es una herramienta imprescindible para que nuestros alumnos puedan describir sus emociones, lleven a cabo una socialización más adecuada con el resto de personas y en contextos diferente y los estimule a que sean más creativos, imaginativos y curiosos.

Por último, debemos comentar que entre la comprensión de palabras y la comprensión lectora existe un fuerte vínculo. Por ello, a niños/as con necesidades educativas especiales les va mucho mejor social y educativamente conforme van ampliando su vocabulario.

3. OBJETIVOS

A partir de La ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, y por la que se determina los aprendizajes básicos para cada área curricular, los objetivos generales de la etapa que pretendemos conseguir con nuestro Trabajo de Fin de Grado, centrándonos en el área de Lengua Castellana y Literatura son:

O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.

O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.

O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.

O.LCL.6. Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluida las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita, ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje.

A continuación, hacemos referencia a los objetivos específicos que aspiramos alcanzar con el presente trabajo:

- Realizar una revisión bibliográfica lo más enriquecedora posible para poder formarme sobre la importancia de enriquecer el léxico de los alumnos/as.
- Entender las dificultades que presentan los niños/as con Discapacidad Intelectual y Trastorno Específico del Lenguaje a la hora de aprender nuevos vocablos.
- Conocer técnicas y herramientas que mejor funcionen para la instrucción de nuevos términos en niños de Primaria integrados en Aula Específica.
- Presentar y llevar a cabo una Unidad Didáctica para trabajar diferentes voces en alumnos/as de Primaria integrados en Aula Específica.

4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la realización de nuestro Trabajo de Fin de Grado, basándonos en la bibliografía pertinente sobre la enseñanza y aprendizaje del léxico y dirigida específicamente a una alumna de Educación Primaria integrada en un aula específica, es una propuesta didáctica.

Hemos decidido decantarnos por esta opción, ya que consideramos que es un método con el cual podremos elaborar una serie de estrategias a seguir partiendo de una concepción pedagógica, sociológica y psicopedagógica. Además, con ella integraremos todos los elementos que intervienen día a día dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula.

A través de dicha propuesta, coordinaremos los fines y los medios más adecuados para la realización de una sesión de actividades que dé respuesta a cuatro cuestiones fundamentales: los objetivos que pretendemos conseguir como docentes, los objetivos y competencias que deberá desarrollar o alcanzar nuestra alumna, las tareas que debe de realizar para alcanzarlos y la forma en que evaluaremos resultados obtenidos.

Creemos pues que puede ser uno de los mejores métodos para llevar a cabo una enseñanza de calidad debido al aprovechamiento que podemos hacer de todos los procesos que intervienen en el proceso educativo. Así, el qué, cómo y cuándo enseñar y

evaluar constituirá nuestro eje central. Además, a través de este trabajo de planificación podremos transformar los contenidos y competencias básicas de, en este caso, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en una consecución de actividades y/o tareas adecuadas y adaptadas a las necesidades de nuestra alumna y a la posibilidad de que pueda llegar a reconstruir sus conocimientos en función de sus preconcepciones o ideas previas.

En resumen, trataremos de programar un proceso de enseñanza verificándola después a través de su correspondiente evaluación, planteándonos si hemos logrado conseguir los objetivos marcados inicialmente, los posibles errores y sus correspondientes mejoras.

Por último, comentar que los criterios en los que nos basaremos serán en:

- La construcción de aprendizajes significativos.
- La garantía de la funcionalidad de aprendizajes.
- La estructuración de los contenidos y su relación con otras áreas.
- La creación de un clima de aceptación mutua y de cooperación para favorecer las relaciones entre iguales (Palomares, 2010).

5. MARCO TEÓRICO

5.1 *Definición e importancia del léxico*

Podemos definir el léxico como el conjunto de unidades léxicas dentro de una lengua. Estas unidades conforman lo que conocemos como palabras, además de otras entidades constituidas por dos o más vocablos con un significado unitario. Por otro lado, podemos considerar parcialmente el concepto de competencia lingüística como el número de unidades del léxico que un niño va adquiriendo o ampliando.

El vocabulario no es dependiente del conocimiento individual de cada hablante por lo que forma parte del sistema lingüístico, así pues, es distinto al lexicón mental.

El lexicón mental hace referencia al conocimiento interiorizado del vocabulario que las personas hablantes tienen. Este concepto es sinónimo de competencia léxica, refiriéndose por tanto a la capacidad de comprender y ser capaz de utilizar las unidades léxicas correctamente, además de los morfemas que permiten la interpretación o la creación de unidades que no son percibidas o producidas con anterioridad. Cuando se hace referencia al lexicón mental, se suele hacer una distinción inequívoca entre vocabulario receptivo, en donde el hablante es capaz de interpretar dentro de diferentes

contextos y situaciones la recepción de mensajes, y el vocabulario productivo, mensajes que el hablante emite.

Así, debemos tener en cuenta que existe una diferencia esencial entre el vocabulario y el lexicón mental, siendo el primero común a una unidad hablante y, por lo tanto, el resultado de una serie de conocimientos compartidos y supraindividuales, mientras que el segundo, es propio de los hablantes, es decir, son conocimientos individuales y parciales en relación con el vocabulario de una determinada comunidad de personas (Singleton, 1999).

Del lexicón mental, ya sea de un niño o de un adulto, podemos resaltar una serie de características (Gonia y Gary, 2008):

- Se encuentra organizado, permitiendo que los hablantes reconozcan y utilicen las unidades rápidamente.
- Las relaciones que se establecen entre las unidades son de diferentes tipos: fónicas, gráficas, semánticas, discursivas, e incluso de carácter no lingüístico. Los lapsus, tanto orales como escritos, son una muestra de ello.
- La información y las relaciones de las unidades léxicas pueden ser de carácter pueden ser lingüísticas, convencionales y objetivas (descripción de qué es el café), como también pueden ser personales, informativas y de relaciones subjetivas (asociación de sentimientos, recuerdos, aroma, sabor, etc. del café).
- En el lexicón mental la existencia de una unidad léxica necesariamente no supone un conocimiento fonológico, ortográfico, constructivo... completo ni tampoco correcto, ya que puede diferir del valor de la unidad léxica en la comunidad de los hablantes o puede diferir de lo que consideramos normativo e incluso ser considerado erróneo por otros miembros de su misma comunidad.
- El conocimiento de las unidades es incrementable, por lo que contribuye a la ampliación de la información de la que disponen los hablantes.

Desde el punto de vista de la didáctica tener en cuenta estas características es de vital importancia por proporcionar información muy variada que contribuye a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las distintas unidades permitiendo entender y utilizar las palabras, siendo más necesario conocimientos para producir información que para entenderla. Por otro lado, es muy importante que las unidades establezcan múltiples relaciones entre ellas y de que el lexicón esté organizado (Baralo, 2021).

Así pues, dentro del contexto escolar, la enseñanza del léxico es de vital importancia para un adecuado desarrollo intelectual de los discentes, debido a que un óptimo rendimiento académico está estrechamente relacionado con la competencia léxica de un pupilo, como se refleja y demuestra en gran cantidad de estudios.

Mediante el lenguaje podemos apoyar diversas formas de aprendizaje, ya que, a través de él, podemos expresar, representar e interpretar los diferentes significados que engloban el proceso de enseñanza. Por ello, un insuficiente nivel léxico a nivel académico, conllevará a la inecuación a nivel adquisitivo de las demás competencias escolares.

Para poder formar a alumnos y alumnas cualificados en los diferentes entornos brindados por la sociedad actual, necesitamos que estos presenten un adecuado dominio del vocabulario de la lengua en la que se comunican con los demás, siendo una de las bases más esenciales para poder transmitir, recibir y comprender la información. Además, debemos comentar que, no exclusivamente debemos dominarlo para relacionarnos socialmente, sino también, para desenvolvemos de forma adecuada en otros ámbitos, como por ejemplo el laboral, pues en la mayoría de puestos de trabajo se necesita controlar el léxico y, en general, la lengua, para poder expresarnos de manera oral y escrita apropiadamente. Tal cuestión queda reflejada en la cita de Moreno Ramos (2004) la cual explica que, si como docentes somos capaces de ampliar el baraje léxico de nuestro alumnado, daremos también la posibilidad de que puedan llegar a comunicarse de manera más considerable a través de la precisión, la claridad y la propiedad, a la par que, beneficiaremos procesos mentales imprescindibles como son la ordenación, relación, matización y clasificación de la realidad intra y extra personal. Así pues, es de vital importancia elegir cuales deben ser las palabras más adecuadas para la enseñanza ascendente del léxico, comenzando desde lo más básico en los primeros niveles educativos, para que los discentes puedan adquirir vocabulario y expresar a los demás sus sentimientos, emociones, deseos, etc. (Sevilla, 2004).

Dominar de manera adecuada una lengua significa conocer al máximo sus diferentes expresiones y manifestaciones lingüísticas, entre ellas, podemos destacar, por ejemplo, los refranes o los coloquialismos, debido a que se han considerado los principales representantes de un idioma a lo largo de los siglos (...) Es imposible comprender una lengua sin conocer la cultura a la que va unida, siendo esta la portadora de costumbres, de sabiduría, de la historia de un pueblo y sus habitantes... (Sevilla y Barbadillo, 2004).

El aprendizaje de una lengua es una actividad continua y constante de los seres humanos en la que cada persona aprende y asimila en su lengua materna una serie de estructuras gramaticales, morfológicas, sintácticas, etc. que permanecen estables y fijadas a lo largo de toda su vida. Sin embargo, el aprendizaje del léxico va un paso más allá, debido a que su adquisición no finaliza nunca, sino que es un aprendizaje constante, al igual que cuando estudiamos una segunda lengua. Con todo ello, deberíamos ser conscientes de asignarle la importancia que merece, concediéndole pues, un lugar privilegiado. Pero, hemos de decir que la mayoría de los docentes lo descuidan, situando el aprendizaje del vocabulario en un segundo plano o no dándole el valor adecuado, entre otras cosas, por no poseer actividades lúdicas y creativas que puedan ser llevadas a cabo dentro del aula, ya que, en muchos libros, las ideas y actividades plasmadas para la enseñanza de vocabulario suelen ser muy repetitivas y poco interesantes, tanto para los docentes como para los alumnos, dando lugar a una escasa motivación en su enseñanza y aprendizaje (Durán 2004).

5.2 Enseñanza y aprendizaje del léxico

Parafraseando a Staire (2006), la adquisición y aprendizaje del léxico es un procedimiento constructivo desarrollado de manera paulatina y gradualmente, la cual se consolida a lo largo del tiempo. Es un proceso que comienza desde una fase receptiva para finalizar en una productiva. Principalmente, la fuente más común para la ampliación del léxico activo y pasivo de forma espontánea es la experiencia, como, por ejemplo, a través de los viajes, los amigos, la familia, el trabajo, la escuela, los medios de comunicación...siendo surtidores continuos de vocabulario.

Según Staire (2006), para que un niño pase de la recepción a la producción, se establecen dentro del proceso de enseñanza y del aprendizaje de las palabras los componentes o pasos que a continuación exponemos:

- Identificar y reconocer las palabras
- Retener esos vocablos (memoria a corto plazo)
- Comprender y realizar una representación mental de ellos
- Fijarlos (memoria a largo plazo)
- Utilizar esas palabras
- Recuperar esas palabras para volver a utilizarlas

Dentro del aula, la atención al vocabulario que se lleve a cabo conforma solamente una pequeña parte de la gran cantidad de palabras y de conocimientos que los discentes pueden llegar a aprender acerca de ellas en otros contextos fuera de clase. Lo esencial es, por tanto, enseñarles de la mejor manera posible a que sigan adquiriendo nuevo vocabulario aunque no se encuentren dentro de la institución educativa. Para ello, una buena estrategia sería que los docentes enseñaran a sus alumnos una serie de herramientas sobre el aprendizaje del léxico que conformen las diferentes dimensiones de las palabras y hagan hincapié en el significado de usarlas con calidad, como puede ser, a través del manejo de diccionarios para indagar diferentes acepciones, ya sean rectas o figuradas de una voz, utilización de palabras cuyos significados están muy próximos y la realización de frases hechas (López, 2016).

Por otro lado, los alumnos también pueden ir acostumbrándose a diferenciar matices y distinciones entre voces próximas, como, por ejemplo, compasión, piedad y empatía (Carles, 2015).

Asimismo, es de gran utilidad analizar la morfología de las palabras para la identificación de las familias léxicas dentro del sistema de la lengua al igual que es de gran interés destacar bloques de palabras en escritos para entender combinaciones sintácticas usuales (Lewis, 1993 y Verlinde et al. 2010).

En correspondencia con la utilización de las palabras, es conveniente estudiar y aprender los acuerdos socioculturales que conforman las unidades léxicas: en qué situaciones, tipo de conversación, entornos, etc. se es habitual leer o se espera escuchar, además de, conocer si posee connotaciones, como ecos literarios, asociaciones afectivas, etc. es decir, qué significados añadidos suponen utilizar una palabra determinada (Battaner y López, 2019).

Hasta aquí, las habilidades y estrategias comentadas tienen por objeto fomentar la reflexión sobre la utilización de palabras, unida a la experiencia de las personas que las aprenden, además de al éxito de la independencia en el desarrollo de la adquisición y apropiación de palabras nuevas y a la indagación en las que ya son conocidas.

Los libros digitalizados, actualmente, podrían ofrecernos un adecuado entorno de aprendizaje para las actividades citadas, pero la importancia excesiva dada por los docentes a la instrucción metalingüística y vagamente orientada a la utilización de palabras nos dice que la mayor parte de actividades encaminadas a trabajar el léxico en el aula dentro de estos manuales digitales, no consideran aún el trabajo detenido del

vocabulario dirigido a su combinación o a las conversaciones socioculturales de este. Siguen, por tanto, prevaleciendo actividades identificativas de palabras simples, derivadas, compuestas, patrimoniales, culturales, etc., de análisis formales, de definiciones no contextualizadas, llamando la atención la ausencia de un mayor y ordenado interés a la semántica y a la pragmática, a la utilización de las palabras en contextos determinados y a las relaciones que surgen entre ellas (Staire et al., 2009).

Para sacar más partido en el aprendizaje del léxico, a su vez, son muy recomendables los diccionarios que están informatizados (cederrón), cuyas herramientas de búsqueda son mucho más refinadas e hipertextualizadas que las que constan en sus versiones de la red, o, por ejemplo, en la plataforma llamada *Enclave RAE*¹ ofrecida por la Real Academia Española en el año 2018, en la cual se recogen todos sus recursos en línea y ofrece herramientas avanzadas para conseguir alcanzar el conocimiento completo de la lengua española. Sus principales aplicaciones van encaminadas en dirección al estudio semántico de las designaciones, que parten del concepto para llegar al signo llevando a cabo después la producción de discursos y, con una orientación dirigida al estudio semántico, que parte del significado para determinar los significantes en todo lo relacionado con la descripción, los significados, la historia, la muestra de textos, las concordancias, etc., y no únicamente para la decodificación de palabras (Battaner, 2018).

5.2.1 Estrategias de aprendizaje del léxico

Para lograr dominar correctamente el vocabulario de una lengua, desde hace años se han ido estableciendo ciertos niveles sobre el manejo del vocabulario en personas hablantes, como son: la palabra que no se ha oído, la que se ha oído pero no se conoce su significado, la que sí se conoce su significado y se utiliza habitualmente y de las que se tienen establecidas ciertas relaciones de unas palabras con otras (Dale 1973 y Staire 2006). En la enseñanza, trabajar estas relaciones requiere de un prototipo mental del léxico que explique la vinculación conceptual (Evens 1988 y Lehrer 1992), fónica, pragmática, sintáctica, etc. Markowitz (1982) sugirió que se estudiase la progresiva formación de los límites del conocimiento, de las características y de las cualidades que reciben los referentes, el dominio metafórico, el desarrollo metafórico, el enriquecimiento

¹ Real Academia Española. (2018). Enclave, la mejor manera de escribir bien. Departamento de Tecnología y Sistemas de la RAE. Enclave RAE. Recuperado de: <https://enclave.rae.es>

y la diversificación de patrones para promover la ductilidad y el rigor de la competencia de categorización de palabras: actividades que sería conveniente ejercitar de forma consciente, debido a que de manera intuitiva ya solemos hacerlo (Taylor 1989).

El origen de la enseñanza comienza por la idea de que las unidades se adquieren y aprenden a través de un mecanismo de imprimación llamado *lexical priming* (Honey 2005). Este engranaje tiene como misión explicar, junto con las unidades, cómo las personas adquirimos todos y cada uno de los niveles que los profesionales de la lengua parcelan dentro del lenguaje. La imprimación léxica, por tanto, sería toda la información que memorizamos de una unidad léxica cuando percibimos por primera vez, y, que repercutiría sutilmente a la fonética, la sintaxis, la morfología, la combinatoria, y todas las informaciones que un comunicador competente, después, integra bajo una unidad. Así pues, la teoría que sustenta la imprimación es la clave sobre la cual se lleva a cabo todo el enfoque del léxico en el aprendizaje de una segunda lengua (Lewis 1990 y 1993).

Este planteamiento etnográfico y psicológico aporta a la enseñanza del léxico un saber procedimental que potencia en calidad y cantidad su aprendizaje (Kiel 1979). Estas orientaciones tradicionales e intuitivas activan el campo imaginativo, plasmándose en juegos como por ejemplo el de “si María pudiese ser una ciudad, un libro, una planta, un animal, etc. ¿qué tipo sería o cuál?”. Tomando los estudios que exponen Lakoff y Johnson (1980), se puede llevar a cabo una sucesión de actividades sobre los fundamentos de las metáforas y la explicación del vocabulario del que constan, tanto figurado como fraseológico.

Así, metodológicamente hablando, este léxico demanda modelos que recuperen en producción y en comprensión las palabras aprendidas, para que puedan ser activadas a través de la memorización. Entonces, en la mente de las personas hablantes, cuanto mayor y mejor sea la información integrada, más fácil y precisa será la activación de esos vocablos (Rosch et al. 1973 y López, 1999).

El conocimiento del léxico, tanto en la lengua materna como en una segunda lengua extranjera, depende en gran parte de las peculiaridades del material lingüístico que los docentes ponen a disposición de sus alumnos y alumnas. Por tanto, los discentes comprenderán mejor las palabras que son situadas en contextos con significado para ellos, que presenten cierta relación con sus temas de interés, que tengan que ver con sus necesidades, que estén relacionadas con fuertes estímulos o que aparezcan en contextos que sean parecidos, aportándoles más información. Igualmente, los vocablos se suelen

entender, retener y utilizar de forma más adecuada y fácil si las unidades de las que hablamos constituyen relaciones con otras palabras del léxico mental, como anteriormente hemos comentado: es más sencillo comprender el significado de la palabra *desconsuelo* si la relacionamos con una circunstancia trágica, donde puedan además aparecer, palabras del mismo campo semántico como pueden ser *dolor, pena, tristeza*, etc., al igual que si se trata dentro de una conversación; retener *sentimiento de desconsuelo; profundo; llorar con desconsuelo; sentir desconsuelo* (Scott, 2004).

Así pues, de lo que se trata es de incrementar el sistema de asociación que tienen los hablantes. Aquí, podemos utilizar diversos tipos de actividades y ejercicios como mapas conceptuales que pueden ser aplicados para trabajar el campo semántico o las asociaciones, tareas con escalas o gradaciones, de sinónimos y antónimos, ejercicios de colocación, enseñanza y explicación de refranes, relación de vocabulario con el aprendizaje de las vivencias del alumnado para que ellos puedan reutilizar el adquirido en situaciones de su vida diaria, invención y creación de poemas, canciones o historias con el léxico aprendido, etc. Como objetivo, lo que se pretende con estas proposiciones es llegar a construir oportunidades que activen y reutilicen el vocabulario que ya conocen, que incorporen vocablos nuevos en sus conversaciones y que amplíen las redes asociativas que están relacionadas con su forma, su uso y por supuesto su significado.

Finalmente, estas propuestas apoyan el promover la conciencia léxica entre las personas hablantes. Pero, para que esta toma de conciencia sea real, es necesario conformar un entorno variado y rico en vocablos, presentar contextos diferentes plagados de un léxico escrito y oral que sea preciso y variado, en los cuales se fomente la lectura, la escucha de discursos orales, la utilización del diccionario para lograr que nuestros alumnos puedan llegar a comunicarse con los demás utilizando palabras sofisticadas y promoviendo juegos de palabras como frases hechas, calambures, clichés, homófonos y homógrafos (Scott y Nagy 2004).

Además, es de vital importancia también, impulsar la concienciación del léxico mediante la escritura, a través de textos en donde se plasmen los sentimientos, pensamientos o ideas de los estudiantes, incentivarlos e implicarlos en la realización de investigaciones originales a través de escritos en textos orales o basados en entrevistas sobre temas relacionando las palabras y/o sus partes, a través de vocablos utilizados en diferentes situaciones o lugares, conocer el léxico que es utilizado por diferentes hablantes (adultos, niños, etc.) o dentro de distintas profesiones (docentes, médico, agricultores,

comerciantes, etc.), la diferenciación entre el vocabulario utilizado en textos escritos del utilizado oralmente, etc. (Sevilla, 2004).

Conforme la amplitud del léxico va creciendo, los discentes van abriendo a su vez también el mundo en el que conviven. Para conseguirlo, el docente tiene el deber de explicar el significado de los diferentes términos con mayor riqueza y sofisticación, para que así estos significados sean extensibles a otros ámbitos a través de ejemplos y puedan ayudar a los alumnos a establecer conexiones con sus propias experiencias. También, se les puede aportar ayudas que vayan más allá de la palabra y que promuevan su pensamiento conceptual a través de ayudas táctiles, auditivas o visuales (Thornbury, 2002).

Todas las propuestas relatadas encaminadas al aprendizaje del léxico y de una lengua más exigente son retos que los docentes deben poner a disposición de sus pupilos para que estos puedan lograr entender de mejor manera lo que les pasa, lo que ocurre a su alrededor, y, por consiguiente, para que puedan ahondar en lo que les hace específicamente personas. Y, una manera de poder indagar en el conocimiento de las voces es que lleguen a ser conscientes también de los fallos e inexactitudes del léxico, observando y analizando el porqué de ello y las oportunidades que abren (Duran, 2004).

5.2.2 Métodos y estrategias pedagógicas empleados en la enseñanza del léxico

Las transformaciones que a lo largo de los años se han ido produciendo en la enseñanza hacen necesarias también un cambio en la metodología.

Una enseñanza basada en la teoría y en el aprendizaje memorístico ha dado paso a otra centrada en una metodología activa donde los estudiantes puedan participar continuamente en su formación. Esta evolución nace a partir de diversas investigaciones realizadas dentro de los distintos campos teóricos, relacionados con las modificaciones llevadas a cabo en la descripción teórica sobre cómo funciona el lenguaje. Así, los progresos en las indagaciones lingüísticas mejoran a su vez las propuestas para su aprendizaje y enseñanza, coexistiendo dentro del aula planteamientos tradicionales con otros más innovadores (Ainciburu, 2008).

Para la enseñanza del léxico, podemos diferenciar dos métodos fundamentales; el método estructuralista, basado en el principio de sustitución e integrado por actividades formales, mecánicas y desarrolladas al margen del uso real de la lengua, que sustentan a

este criterio. Y, por otro lado, el método comunicativo, dirigido y basado en el principio de la comunicación, y con el cual se pretende acercar a los discentes a que utilicen de forma real la lengua, ofreciéndoles a sus alumnos textos reales que dejen apartados aquellos principios de selección de vocabulario. Además, el alumnado, con este método, trabajará y practicará en situaciones comunicativas reales o en su defecto, simuladas en el aula (Carter 2012).

Las unidades léxicas deben presentarse por el docente de forma contextualizada a través de documentos que incluyan también textos literarios, debido a que es importante, de igual forma, integrar dentro de la enseñanza de la lengua el fomento del interés por la literatura (Gomez Molina 1997). Igualmente, se ha ido comprendiendo que el aprendizaje del léxico no debe almacenarse al azar o de forma aislada en la mente, sino que debemos organizarlo en redes interconectadas que ayuden a comprenderlo y utilizarlo cuando sea preciso.

Dentro del método comunicativo, debemos destacar que el aprendizaje debe ir precedido por una pedagogía centrada en la competencia clave de aprender a aprender y que se desarrolle al unísono en diferentes planos: visuales, auditivos, semánticos, pragmáticos, y motóricos (Gómez Molina 1977).

Según el Real Decreto 126/ 2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, uno de los objetivos prioritarios del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de esta etapa educativa es desarrollar la competencia comunicativa en todas sus vertientes: lingüística, pragmática, literaria y sociolingüística, además de aportar a los alumnos los conocimientos y las herramientas necesarias para que se desenvuelvan de manera adecuada en cualquier tipo de contexto comunicativo, ya sea familiar, social o profesional. Así, los componentes del currículo de Lengua Castellana y Literatura se vinculan crecientemente en las distintas etapas, suponiendo un progreso en las habilidades y saberes que el alumnado adquiere desde el inicio de su etapa escolar. El enfoque comunicativo funcional de la lengua se articula dentro del currículo en torno a un eje social dentro de distintos ámbitos: familiares y escolares, públicos y privados. Por ello, esta área en Educación Primaria tiene como principal finalidad desarrollar una serie de destrezas básicas a través del uso de la lengua: hablar, escuchar, escribir y leer de forma integrada. El aprendizaje y la adquisición de estas destrezas comunicativas solo pueden llegar a lograrse mediante el trabajo de diferentes textos orales o escritos, la comprensión de los mismos y de la reflexión de ellos,

teniendo en cuenta que esta no debe organizarse alrededor de saberes disciplinares estancos y que no estén dentro de un contexto que prolongue la separación entre la utilización de la lengua y la reflexión lingüística o entre el placer por la lectura y la reflexión literaria, sino que debe ajustarse a la realidad de los discentes.

Por otro lado, debemos comentar que, la organización de los bloques de contenidos no pretende que dentro del aula se jerarquicen los aprendizajes, sino dar respuesta a las habilidades básicas que un estudiante debe manejar para, paulatinamente, ir incrementando su capacidad comprensiva y expresiva (oral y escrita), además de su educación literaria. Con todo ello, uno de los objetivos del currículo básico de esta materia es llegar a conseguir la formación de ciudadanos que sean conscientes y que estén interesados en desarrollar y mejorar su capacidad comunicativa y que sean capaces de mantener conversaciones e interactuar en todos los ámbitos de su vida.

Con respecto a los contenidos, el Bloque 1, Comunicación oral: escuchar y hablar, se intenta que el alumnado adquiera las habilidades necesarias para comunicar correctamente sus ideas, realizar discursos cada vez más elaborados y escuchar a los demás de forma activa interpretando correctamente las ideas aportadas. Los Bloques 2 y 3, Comunicación escrita: leer y escribir se pretende conseguir que los discentes sean capaces de, paulatinamente, adueñarse del lenguaje a través de la comunicación escrita y mediante textos de diferentes grados de dificultad y géneros distintos. Además, se pretende que reconstruyan ideas implícitas y explícitas de los textos con el objetivo de que puedan llegar a elaborar y transmitir sus pensamientos. Así pues, la comprensión de escritos lleva a que realicen una serie de estrategias que deben practicarse dentro de clase y llevarlas a cabo en diferentes situaciones de sus vidas como son: la lectura para obtener cierta información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. El Bloque 4, Conocimiento de la lengua, responde a la necesidad de que los niños y niñas reflexionen sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y que son la base para el uso correcto de la lengua. Por último, el Bloque 5, Educación Literaria, pretende conseguir formar a lectores competentes y cultos que se impliquen en la lectura a lo largo de toda su vida, para lo cual, es necesario alternar tanto la lectura, como a la comprensión e interpretación de obras literarias próximas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva.

Resumiendo, debemos comentar que, lo prioritario en el currículo básico de Educación Primaria de esta área es pretender formar a ciudadanos conscientes e

interesados en desarrollar y mejorar su competencia comunicativa e interactuar adecuadamente en los diferentes ámbitos que forman parte de su vida o que vayan a serlos. Para conseguirlo, se exige de la motivación comunicativa, la reflexión sobre los usos orales y escritos, así como sus mecanismos y la interpretación y valoración del mundo y de que formen sus propias opiniones a través de la lectura crítica.

Aunque la mayoría de estudios e investigaciones apoyan el modelo comunicativo, en la institución educativa, a veces se sigue utilizando una metodología basada en modelos estructuralistas, y, aunque cada vez más los docentes intentan introducir paulatinamente este modelo y el enfoque por tareas, en algunas ocasiones no se llega a aplicar a todos los ejercicios ni se consigue incluir en todos los bloques de contenidos al completo (Bachman, 1999).

Teniendo en cuenta los aspectos conceptuales del enfoque comunicativo, el cual, cada vez es más utilizado dentro de las aulas, debemos comprender en primer lugar que la comunicación no es un hecho que surja de forma aislada, sino que depende del contexto en el que surja, puede adquirir un significado completo y adecuado o no. Un ejemplo que podríamos plantear sería: “María se quedó impresionada al ver el banco”. Pero, ¿María es una persona adulta que trabaja en una entidad bancaria y acaba de ver terminada la fachada de dicho banco, o, por el contrario, es una niña que se ha quedado impresionada al ver un banco de peces en la playa? Como podemos observar, esta frase podría ser una actividad planteada dentro de una clase donde el docente implante a sus alumnos una metodología tradicional para el aprendizaje de la lengua. Así pues, como podemos constatar, la interpretación que los discentes le puedan dar puede resultar desconcertante.

Para evitar esta confusión y acercar al alumnado a la realidad, a través del enfoque comunicativo se pueden trabajar ejercicios en los que se imiten situaciones de la vida diaria que puedan surgir fuera de clase y se lleven dentro para poder llevar a cabo aprendizajes relacionados con un vocabulario adecuado, una buena fluidez comunicativa, etc. (García, 2015).

Es un grave error pensar que lo importante es que nuestro alumnado estudie únicamente unas normas lingüísticas si posteriormente no saben aplicarlas en los contextos comunicativos que puedan surgir en diferentes situaciones o momentos de su vida. Cada acto de comunicación entre hablantes es diferente y no se puede regir bajo unas mismas reglas, por ello, deben practicar con actividades y tareas reales en las que la lengua sea el fin y no un fin en sí misma. No obstante, debemos tener en cuenta que no

podemos dejar de lado los aspectos conceptuales, sí que se debe cambiar la manera en la que se enseñan, ya que no están tan distantes de los de los procedimentales como a menudo pensamos. Es decir, si logramos que nuestros niños se expresen bien, también conjugarán verbos correctamente, sabrán concordar el sujeto y el predicado, sabrán el significado de palabras según el contexto en el que las utilicen, etc. (Cassany, 1999).

Si nos centramos en el enfoque tradicional y estructuralista, que aún perdura en la enseñanza, la implantación del léxico en el aula es uno de los estudios más afectados por esta problemática, ya que se continúan utilizando actividades repetitivas, de cumplimentación de espacios o de elaboración de frases poco motivadoras y de bajo interés para los estudiantes. Así pues, como docentes, debemos de ser conscientes, que el éxito con respecto al aprendizaje y utilización de vocablos, dependerá no solo de la motivación, la capacidad de nuestros alumnos, la dificultad de las actividades o del nivel de abstracción de ciertas palabras, sino también, de las técnicas utilizadas para su enseñanza (Reyes Díaz 1999).

Por todo ello, vemos conveniente reflejar algunas de las pautas metodológicas que podemos utilizar para la enseñanza y el aprendizaje del léxico dentro del aula. Estas se encuentran dentro de una clasificación de actividades abiertas y flexibles. Según Moreno (2004), las estas estrategias léxicas son seis; convencionales, lúdicas, contextualizadas, realias, constelaciones y dramatizaciones.

➤ Las estrategias convencionales constan de actividades “socorridas” y de las más utilizadas en los libros de texto durante los años 80 y 90, que aún, muchos docentes utilizan en la actualidad. Son ejercicios muy mecánicos en los que aparece el vocabulario con exigua o ninguna contextualización, de forma que la secuencia metodológica utilizada por los docentes, consta de una breve explicación sencilla y esquematizada, la realización individual de las actividades por parte de los pupilos y la supervisión-corrección de estos por el profesor y el alumno, con el apoyo o no de la pizarra escolar. Una serie de ejemplos de estos ejercicios son aportados por autores como Jimenez (1986); Neggers (1992) y Fernandez de la Torriente (1994), que consiste en relacionar palabras con ilustraciones o con definiciones, unir una lista de vocablos con sus sinónimos y sus antónimos, agrupar palabras en campos semánticos o asociativos, realizar derivaciones, sustitución de términos generales por otros más precisos, clasificación de vocablos según sus connotaciones, relación de verbos con sus complementos, rellenar huecos, explicar el significado de los vocablos, discriminar voces y sus significados, etc.

➤ Las estrategias lúdicas. Suelen ser también muy mecánicas y poco contextualizadas, pero con una ventaja, la motivación del estudiante a través del juego, ya sea por parejas o con el grupo clase. Algunas de las actividades más representativas las encontramos expuestas por autores como Martínez Santos (1990); Vilá y Badía (1992); Guerrero Ruíz y López Valero (1993); Motos y Milla (1999), entre las que encontramos: sopas de letras y crucigramas, donde las palabras incluidas respondan a una lectura, a un campo asociativo o a cualquier otro criterio; relación de vocablos con acciones simuladas, parte del grupo clase ejecuta una acción y el resto debe adivinar de qué voz se trata; relación de palabras que rimen entre sí; el docente aporta una frase y los alumnos eligen vocablos para construir pareados, encontrar palabras intrusas, eligiendo de entre cuatro o cinco vocablos el que no encaja en la serie, a partir de pequeños listados de voces realizar caligramas, realizar collage y crear frases publicitarias etc. Además, se incluyen una serie de juegos como el de palabras cruzadas, que trata de que los alumnos encajen el mayor número de palabras mediante el cruce de letras; el ahorcado; la respuesta rápida, donde se les plantea a los alumnos que rellenen una casilla de una categoría por un vocablo que comience por una determinada letra; adivinanzas; pictogramas...

➤ Las estrategias contextualizadas. A diferencia de las dos comentadas anteriormente, están constituidas por ejercicios donde todos los vocablos están integrados dentro de un contexto determinado, es decir, dentro de un texto oral, escrito o iconoverbal. Así, en estas actividades las voces se hallan en una realidad rica, donde los pupilos además de captar su significado deben establecerle un sentido, es decir, requieren del saber tanto pragmático como semántico de los vocablos presentados. Siguiendo a Moreno (2004), algunas de las posibilidades de introducción en el aula serían a través de tareas como las lecturas comprensivas de textos escritos, ya sean relatos cortos, poemas, noticias, o cualesquiera de índole descriptiva. La utilización de la prensa, recurso tradicional pero muy válido para la implementación de la educación lingüística y cultural, para conocer vocablos por ejemplo relacionados con temas de política, economía, deportes... Coloquios en clase sobre temas de interés para el alumnado, o la utilización de la sinonimia contextualizada (Romero Castillo 1996), a través de la cual, a partir de una serie de documentos se indaguen e investiguen vocablos desconocidos o poco utilizados en contextos habituales para que los alumnos investiguen y conozcan palabras de igual significado y, por último, construyan frases donde se incluyan cada uno de estos vocablos.

➤ Siguiendo a Cassany (1994), las realias son un tipo de estrategias que incluyen en clase escritos reales tal y como podemos encontrarlos fuera del contexto escolar, además, requieren de una alta motivación por parte de los discentes para poder llevarlas a cabo. Estos documentos pueden formar parte de cualquier ámbito vivencial, pero preferentemente a aquellos de mayor interés para los educandos, como, por ejemplo, textos publicitarios recogidos en buzones, periódicos, anuncios del centro, grabaciones de vídeo o de audio, canciones actuales, etc. Moreno (2004) recoge algunas actividades encaminadas a trabajar este tipo de estrategias, como son: explorar vocablos integrados en carteles o fotografías para, en primer lugar, ser observados y, después, ser comentados a través de un coloquio y emprender la práctica de su escritura o de su expresión oral. Que un alumno o alumna, un familiar o cualquier persona del personal no docente cuente algo sobre un tema de interés para él o para los oyentes, con el objetivo de motivar la escucha y el trabajo del léxico aportado por el comunicador. Y, finalmente, tareas que requieran de observación, relación, inferencia, y verbalización para que puedan ir extrayendo de forma participativa e inductiva palabras con las que realizar actividades de diversa índole.

➤ Constelaciones léxicas. En este tipo de estrategias, los estudiantes deben tratar de explorar y extraer voces de forma dinámica, cooperativa e inductiva. Según Moreno et al. (1989), el concepto fundamental a tener en cuenta es que todas las palabras disponen de multitud de vinculaciones lingüísticas, de las cuales, las de mayor importancia son la sinonimia, antonimia, derivación, composición y asociación. Por ello, de lo que se trataría es de incidir en las conexiones o redes del léxico realizadas a partir de los vocablos.

La sucesión didáctica de la que constan las constelaciones léxicas incluyen cuatro momentos clave, en primer lugar, el llamado “vocablo generador” o vocablo a partir del cual se desencadena la red lingüística. Aquí, se trata de que el docente fije previamente tres o cuatro palabras de cada tema que posteriormente abordarán. Una vez escrita la palabra generadora, damos paso a la constelación, momento en donde, por grupo o en conjunto, el grupo clase, orientado por el profesor, deberá tomar nota de las palabras que dicha motivación les provoque. Las constelaciones no tienen un límite fijado de palabras, sino que se terminan después de un tiempo fijado o de una extensión prefijada. Además, a través de esta estrategia pedagógica, podemos identificar y trabajar los preconceptos de nuestros pupilos y así, poder realizar una conversación centrada en los valores y actitudes de estos. Una vez finalizada la constelación, el tercer paso sería el juego léxico, donde los

discentes seleccionarán cinco o seis voces que pertenezcan a vocablos pasivos y potenciales. Para concluir, se llevará a cabo un comentario lingüístico, en el que el docente realizará, a través de la observación, la evaluación sobre temas gramaticales, semánticos u ortográficos sobre las constelaciones.

➤ **Dramatización.** A partir de esta estrategia pedagógica, podemos incidir de manera directa en el carácter globalizador de la lengua, fusionando la expresión verbal y no verbal con su multidisciplinareidad mediante expresiones corporales, lingüísticas, plásticas y ritmo- musicales, como también, propiciar procedimientos de integración a través de la cooperación y el juego (Moreno 2002). Para abordar dentro del aula esta estrategia y que nuestros alumnos adquieran, además de vocabulario, destrezas lingüísticas, en primer lugar, el profesor deberá prescindir del mobiliario escolar apartando tanto sillas como pupitres hacia los laterales de la clase. Después, seguiremos la secuencia didáctica en tres pasos; precalentamiento, dramatización y evaluación.

Durante el precalentamiento, los alumnos prepararán su mente, su cuerpo y su voz a través de ejercicios que comiencen a predisponer a los discentes a llevar a cabo una actitud positiva ante actividades poco comunes para ellos. Para ello, realizaremos juegos encaminados a trabajar la desinhibición, la relajación, vocalización, etc.

En el siguiente paso, la dramatización, las posibilidades son muy variadas. Según la temática abordada, el maestro puede realizar grupos pequeños de cuatro o cinco alumnos, a los que se le encomendará que improvisen una situación determinada dentro de contextos familiares, escolares, de amistades, sobre un anuncio publicitario, o una entrevista de trabajo... que conste de un tema, con un argumento, unos personajes, un conflicto, en un lugar y en un tiempo determinados.

Por último, en la evaluación se valorarán tanto los resultados como también el proceso de aprendizaje a través de un coloquio dentro del aula o, mediante cuestionarios de preguntas abiertas o cerradas. Con ello, el alumnado recordará y podrá poner de manifiesto si el vocabulario, objeto de aprendizaje, fue utilizado o no en la dramatización.

La experiencia de autores ya nombrados como Moreno (2004) evidencian que el desarrollo en el aula de ciertas estrategias como son las realias, las constelaciones o las dramatizaciones, incrementan significativamente las habilidades comunicativas en los escolares. Por ello, conocer y llevar a cabo métodos y estrategias adecuados dentro del aula para fomentar, trabajar, aprender, comprender y utilizar el léxico nos permitirán alcanzar los objetivos planteados siempre y cuando tengamos en cuenta la flexibilidad y

estemos abiertos a los cambios que puedan surgir en todos los niveles, metodológico, social o de nuestros alumnos y alumnas.

5.3 Palabras a enseñar

Teniendo en cuenta que el léxico forma parte del sistema lingüístico y se da de forma independiente dentro de los conocimientos de cada persona, hemos de señalar la importancia de su enseñanza para un óptimo desarrollo intelectual de nuestros discentes.

Debido a que, como reflejan multitud de investigaciones, existe una relación muy estrecha entre la competencia léxica de un alumno y su rendimiento académico.

Como docentes, para llegar a conseguir formar a ciudadanos competentes socialmente, será necesario que desde niños comiencen a desenvolverse adecuadamente de forma oral y escrita, aspecto clave para lograr llevar a cabo una comunicación adecuada en cualquier ámbito. Para ello, como cita Pérez (2010: 9), “Si ampliamos el bagaje léxico de los escolares les posibilita que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, al tiempo que favorecemos procesos mentales tan importantes como ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extrapersonal”. Pero, para llegar a conseguirlo, debemos ser conscientes de qué vocablos son necesarios para paulatinamente, ir formando a nuestros alumnos, comenzando en los primeros niveles educativos por términos básicos y sencillos hasta ir aumentando su complejidad en niveles posteriores. Con ello, garantizaremos que desde muy pequeños puedan conseguir comunicar aspectos tan importantes como son sus sentimientos, emociones, pensamientos, deseos, etc.

Al comenzar la de Educación Primaria, los niños y niñas comprenden mejor la información recibida que la que deben expresar a los demás, así pues, debemos lograr como profesores, que el léxico adquirido a lo largo de su escolarización puedan utilizarlo de la forma más apropiada posible, comprendiendo lo que significan todas y cada una de las palabras adquiridas y, conociendo así, a lo que exactamente se refieren (Moreno Ramos 2004).

Dentro del currículo básico de Educación Primaria, concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, encontramos reflejados continuamente diversos bloques dirigidos a la enseñanza del vocabulario dentro del aula. El primero, denominado “Comunicación oral: hablar y escuchar” considera ciertos contenidos encaminados al

trabajo del léxico, los cuales plasman la necesidad de que el alumnado sea capaz de comprender y expresar mensajes orales o escritos teniendo en cuenta el contexto en el que suceden, comprender textos orales de uso cotidiano con una finalidad didáctica, que identifiquen palabras clave como estrategia para comprender mensajes y que sean capaces de deducir palabras a partir de un contexto determinado. Además, en el cuarto bloque, llamado “Conocimiento de lengua” encontramos también numerosas referencias al vocabulario, como son la iniciación al orden alfabético, el trabajo de palabras sinónimas y antónimas, así como el aprendizaje de aumentativos y diminutivos, y, la identificación y utilización del diccionario como herramienta esencial para la búsqueda de significados de palabras simples.

5.3.1 Selección del léxico

Una de las cuestiones que como profesores debemos plantearnos es qué vocabulario enseñar a nuestros pupilos y cómo debemos seleccionarlo para que lo adquieran, comprendan y utilicen correctamente a lo largo de toda su vida. Para ello, en primer lugar, debemos tener en cuenta el nivel educativo al que vamos a dirigirnos y, en segundo lugar, lograr la inclusión de todos los alumnos que lo conformen, ya sean niños que procedan de otros países, los cuales, su segunda lengua es el castellano, niños con necesidades educativas especiales... trabajando dentro del aula y atendiendo siempre a los principios básicos de la diversidad: normalización, integración, individualización y sectorización. Así pues, la formación en clase deberá ser adaptada a todos y cada uno de los alumnos que lo requieran y/o necesiten (González, 2017).

Teniendo en cuenta las dificultades reales que los alumnos presentan a la hora de adquirir vocabulario, debemos tener presente como docentes la importancia de realizar una adecuada selección léxica y elegir las voces más convenientes aportadas a los discentes en cada momento de aprendizaje, para ir construyendo una formación gradual del léxico.

Centrándonos en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (2018), hay tres posibles formas de seleccionar el léxico:

- Elección de vocablos y frases clave a partir de diferentes temas para la realización de tareas comunicativas adecuadas a los discentes, teniendo en cuenta la diversidad cultural, los valores y creencias de estos.

- Llevar a cabo unos principios léxico- estadísticos que nos ayuden en la elección de vocabulario general, frecuente o técnico utilizado en diferentes contextos.
- Presentar a nuestro alumnado documentos escritos u orales comprendiendo todas y cada una de las palabras de las que constan y entendiendo a su vez el significado global de los textos elegidos.

Por último, es necesario comentar que, también debemos ser conscientes de que cuando los alumnos llegan por primera vez al colegio, la mayoría ya cuentan con un volumen de léxico adquirido en función de la estimulación recibida por las personas cercanas a ellos, por la riqueza de su entorno, su procedencia sociocultural, etc. así pues, el docente debe ser consciente que en el momento de seleccionar el vocabulario a trabajar en el aula, debe tener en cuenta que es un tema tan importante, que puede llegar a influir en el fracaso escolar del alumnado si no se trabaja correctamente.

5.4 Desarrollo e intervención del léxico en niños con Discapacidad Intelectual y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

En niños con discapacidad intelectual el desarrollo del léxico está, por lo general, marcado por su retraso. Las razones de que esto ocurra debemos considerarlas desde el primer momento a través de programas de atención temprana. Estas razones son:

- La dificultad, tanto en la percepción como en la producción de los sonidos y en las secuencias canónicas del habla que conforman las palabras (fonemas del lenguaje). Por ejemplo, estos niños y niñas suelen tener problemas muy persistentes y duraderos en relación con los conjuntos de consonantes como la detección de las consonantes finales de las palabras, la vocalización de las mismas y otras dificultades adicionales que merman la inteligibilidad del habla.
- La limitación de la memoria a corto plazo, por lo que resulta más tediosa la dificultad de asociación de forma y significado. Esta cuestión es una problemática muy particular.
- La dificultad para la identificación de los referentes de las palabras y, por consiguiente, de la construcción de su significado. Esto es una tarea que conlleva diversos problemas asociados, incluso para el alumnado de población ordinaria, debido a que cualquiera de los signos lingüísticos podrían referirse a diversos aspectos de los objetos o acontecimientos, además de que, en los intercambios comunicativos habituales,

generalmente, los profesores no suelen dar ninguna pista a su alumnado sobre el aspecto específico al que se están refiriendo (Del Barrio, 2021:53).

En correspondencia con la recepción del habla, es decir, la identificación de palabras, y con su producción, articulación y coarticulación, lo más adecuado y común es la enseñanza por parte de un profesional cualificado, en este caso el logopeda.

En relación con el ejercicio de la memoria a corto plazo, debemos tener en cuenta que esto ha de formar parte de cualquier actuación dentro de la atención temprana, no únicamente para el desarrollo del lenguaje, sino para cualquiera de los aprendizajes más complejos.

Por último, nos gustaría comentar que, dentro del aula, los docentes pueden ayudar a que alumnos con discapacidad intelectual consigan identificar los referentes con los que las palabras se relacionan en cualquier lengua y a que construyan el significado mental de estas palabras a través de estrategias que puedan solucionar estos problemas para poder avanzar en el desarrollo del léxico. Algunas de estas estrategias serían:

- el objeto en su conjunto: donde un nuevo nombre se refiera al objeto en su conjunto y no únicamente a una parte de este
- exclusividad de un nombre o de una categoría de objetos

Simplemente con estas dos estrategias, estos niños pueden progresar más rápidamente en la adquisición de vocabulario. Otra de las herramientas más poderosas para conseguir que niños con retraso mental desarrollen de forma más temprana el léxico sería la utilización simultánea de la palabra y de un gesto específico que los niños y niñas utilizarán para referirse a un objeto o acontecimiento. De esta forma, los gestos o signos gestuales serían un apoyo visual que compartirían el mismo referente y significado que las palabras, teniendo la gran ventaja de atraer al niño gradualmente hacia el ejercicio de que también exprese la forma verbal de las palabras. Una vez estabilizada la forma verbal, se van retirando lentamente los signos (Calderón, 2017).

Con respecto a niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), debemos comentar que estos presentan graves problemas asociados a la expresión y comprensión oral y escrita. Por ello, el TEL no es ni un trastorno específico del lenguaje, como su nombre indica, ni un retraso simple del mismo. Tampoco es una cuestión de inmadurez física, mental o educativa ni un problema en la pronunciación. Es un trastorno grave que acompañará al niño afectado a lo largo de toda su trayectoria escolar.

Centrándonos en la etapa de Educación Primaria, estos alumnos suelen presentar una serie de problemas a nivel semántico, los cuales, redactamos a continuación:

- Un bajo nivel de vocabulario con respecto a sus compañeros de clase.
- Persistente dificultad para recuperar palabras que conocen, como, por ejemplo, circunloquios (decir “eso que vuela”, en lugar de decir “avión”), definiciones funcionales (decir “para comer en lugar de cuchara”), abuso de deícticos (“estas”, “allí”, “eso”, etc.), dificultad para comprender oraciones orales y problemas en la comprensión de términos sinónimos y polisémicos (Coloma, 2013).

Así pues, como el TEL es un trastorno heterogéneo y que con el tiempo va evolucionando, no podemos definir unas pautas únicas de actuación que sean eficaces para todos los alumnos afectados ni en todos los ámbitos de su desarrollo. Por eso, las estrategias más óptimas como docentes para estimular su lenguaje y sus habilidades sociales, tanto fuera como dentro del aula, serán las que funciones bien con cada alumno en un momento determinado. Entre las tácticas de actuación que a continuación exponemos, los terapeutas, los familiares y los profesionales educativos deberán elegir la más conveniente para los niños y niñas:

- Para compensar sus dificultades podremos utilizar apoyos visuales y /o auditivos como pueden ser tarjetas, pictogramas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas...
- Que el alumno esté ubicado en un lugar en donde pueda mantener un contacto visual continuo con el docente a la par que pueda contemplar toda el aula para lograr que pueda comunicarse a través de la comunicación no verbal y evitaremos que se levante o se gire para una mayor comprensión.
- Reforzar y potenciar al máximo aquellas áreas en donde ellos estén más cómodo.
- Hablar más despacio, sin romper la entonación y la prosodia natural o utilizar frases más simples adaptándolas a su nivel comprensivo y productivo del lenguaje. Además, debemos evitar enunciados interrumpidos o desordenados o preguntas que sean directas (“¿qué es lo que quieres?”).
- Utilizar preguntas de alternativa forzada (“¿qué es lo que quieres, el lápiz o el rotulador?”).
- No utilizar un lenguaje indirecto, por ejemplo, haciendo implícito que nos estamos dirigiendo a él o a ella (“María vamos al patio”, en lugar de “todos al patio”).
- Dar instrucciones claras y concisas.

- Por último, no obligarlos a que utilicen el lenguaje, sino emplear todas las habilidades necesarias para que desarrollen el lenguaje de forma espontánea a través de actividades realizadas en clase (Mendoza, 2012).

-

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 Contextualización

6.1.1 Caracterización del centro

El C.E.I.P. “Agustín Serrano de Haro” es un colegio de titularidad pública, el cual se encuentra en el número 1 de la Avenida de Arjona de la ciudad de Jaén. Este fue inaugurado en el año 1972, por el doctor en Filosofía Agustín Serrano de Haro, a quien le debe su nombre.

El colegio consta de cuatro edificios:

- Un pabellón de administración, donde se encuentra la biblioteca, la sala del profesorado y dos tutorías, siendo estas salas de ordenadores, una destinada al uso del profesorado y otra para el E.O.E.
- Dos aularios, de los cuales en uno de ellos se encuentran distribuidas las aulas de las etapas educativas impartidas en el centro. Además, en este mismo edificio encontramos tres aulas destinadas a: Apoyo a la Integración, Educación Especial y Audición y Lenguaje. Por último, en la planta baja de este encontramos el comedor y en la segunda, el salón de actos y una sala de usos múltiples, dividida en dos: aula de música y TIC.

En cuanto al otro aulario, debemos destacar que este está destinado a servicios incluidos en el Plan de Familia ofertados por el centro: Aula Matinal, Actividades Extraescolares y Ludoteca, y, además, en él se encuentra el A.M.P.A.

- En el patio trasero, dedicado a espacio de recreo de 3º a 6º de E. Primaria, se encuentran las pistas deportivas, una zona arbolada y el pabellón del gimnasio, el cual cuenta con zona de vestuarios, duchas y almacenes para material deportivo.

6.1.2 Contexto socioeconómico del centro

El C.E.I.P. “Agustín Serrano de Haro” se encuentra en el borde de unas de las zonas de expansión de Jaén, “Las Fuentezuelas”, en la periferia de dicha ciudad.

Este barrio de Jaén cuenta con una población en su mayoría joven; aunque, por otro lado, a sus espaldas en el último tramo de la Avda. de Andalucía y en la misma Avda. de Arjona, presenta una población más envejecida.

La mayoría de nuestro alumnado vive cerca del colegio. La gran mayoría de las familias pertenecen a la clase media, con un buen nivel cultural, abundando el funcionariado, profesorado, profesiones liberales e industriales.

Basta decir que este se haya en un barrio no conflictivo; propiciando que nuestro alumnado tiene en general un nivel aceptable (son pocos los casos de alumnos/as socialmente desfavorecidos/as) y suele tener en su casa un ambiente favorable y abundancia de libros.

6.1.3 Profesorado

El centro cuenta exactamente con 30 profesores, de los cuales:

- Dos profesores imparten religión, donde uno de ellos es compartido con otro colegio.
- Para la atención del alumnado con necesidades específicas, hay un profesor de audición y lenguaje, y tres profesoras de pedagogía terapéutica.
- En cuanto a especialistas de cada etapa educativa, hay siete de Educación Infantil y cuatro de Educación Primaria. Además, en la última etapa se cuenta con siete profesores de educación bilingüe.
- Por último, la asignatura de inglés es impartida por tres profesores, la de Educación Física por dos y la de música por una profesora.

Un conjunto de Órganos de Coordinación es el encargado de que sea llevada a cabo una buena coordinación entre el profesorado de las distintas etapas, ciclos y asignaturas. Este está compuesto por: un Equipo técnico de coordinación pedagógica, distintos equipos de ciclo, equipos docentes, equipo de orientación y tutorías.

ÓRGANOS DE COORDINACIÓN	
<i>Equipo técnico de coordinación pedagógica</i>	Es uno de los encargados de la elaboración del Plan de Centro y de dar directrices y asesoramiento en la redacción de las programaciones didácticas, velando porque estas lleven a la consecución de las competencias básicas.
<i>Equipo de ciclo</i>	Dirigido por un coordinador de ciclo. Este se encargará de que haya una relación entre las distintas programaciones didácticas de los cursos que componen el ciclo y de promover y organizar actividades complementarias y extraescolares a estas programaciones.
<i>Equipos docentes</i>	Maestros/as que imparten docencia a un mismo grupo, coordinados por el tutor/a de este para la resolución de problemas de aprendizaje y convivencia que pudiesen surgir, y para compartir información necesaria para trabajar de una manera coordinada.
<i>Equipos de orientación</i>	Sus principales funciones son: la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, y el asesoramiento al profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
<i>Tutorías</i>	El tutor o tutora de un curso será el encargado de coordinar la intervención educativa y las adaptaciones curriculares del equipo docente de su clase y facilitar la cooperación educativa entre este y los padres y madres o tutores legales del alumnado.

6.1.4 Alumnado

Actualmente, en el centro hay un total de 521 alumnos matriculados, cuyo rendimiento escolar es bueno, siendo este examinado por un análisis trimestral de cada alumna/o y grupo, y queda reflejado en las actas de los distintos Equipos docentes.

He de indicar que la mayoría del alumnado tiene una edad acorde con su nivel académico, esto quiere indicar que pocos alumnos no promocionan en el centro. Por tanto, esto refleja también que el nivel de absentismo en las aulas es muy bajo.

Además, se cuenta con un alumnado poco conflictivo, el cual en muy pocas ocasiones ha presentado problemas de convivencia, los cuales han sido resueltos por mediación y/o aplicación de técnicas de habilidades sociales.

6.1.5 Familias y otras instituciones

El centro cuenta con una Asociación de Padres y Madres, “Poeta Molina Verdejo”, esta asiste y promueve la colaboración de los padres en todo aquello que esté relacionado con la educación de sus hijos; además, colabora con las actividades tanto educativas como extraescolares del colegio.

En cuanto a las familias, estas son consideradas en la vida educativa de sus hijos dentro del centro, las cuales participan en ella a través de su representación en el Consejo Escolar; también con la figura del padre/madre delegado de cada grupo, quien se encargará de recoger las inquietudes, intereses y expectativas de las familias al tutor/a y viceversa, y tutorías y/o comunicaciones continuadas e individualizadas entre padres o tutores legales y el tutor/a del grupo, para estimular la relación familia-centro y para mantener a estos informados sobre el progreso y dificultades detectadas en el proceso de aprendizaje de su hijo/a.

6.2 Justificación

La elección de utilizar como actividad de inicio en nuestra Unidad Didáctica el diccionario de imágenes “enRÉDate²”, es debido a que pensamos que es una de las mejores formas de que nuestra alumna organice su vocabulario y aprenda nuevo léxico, por ser una herramienta que incluye y relaciona palabras, imágenes y sonidos.

Como este útil didáctico está dirigido especialmente a niños/as de Educación Infantil (0-8 años), es de igual forma un método óptimo para utilizarlo con niños de Educación Especial por su diseño a partir de una serie de áreas temáticas constituidas por núcleos conceptuales y temas próximos a los intereses y a la realidad cotidiana de los discentes de esas edades o con esas características.

Además, con este instrumento podemos trabajar también el conocimiento enactivo (aquel que específicamente está construido sobre las habilidades puestas en juego por quienes adquieren tal conocimiento), y la competencia digital de manera lúdica, motivando así nuevos aprendizajes y transformando el trabajo en clase en un juego.

Por último, este diccionario puede ser utilizado de manera autónoma por los aprendices, a través de una navegación sencilla, así nuestra alumna podrá seguir trabajando de forma autosuficiente aunque el docente no pueda centrar toda su atención en ella (cosa que en un aula específica es muy importante). Igualmente, al ser una niña con una gran imaginación y a la que le encanta cantar y bailar, incentivaremos su aprendizaje a través de diferentes secciones de este diccionario como son “¿Sabías qué?”, “Aprendo con los cuentos” y “Aprendo con las canciones” (Contreras, 2018).

Por otro lado, siguiendo la misma línea de herramientas visuales para el aprendizaje de vocabulario, hemos optado por las famosas “flashcard” en las actividades de desarrollo. Esta elección es debida a los diversos experimentos realizados a lo largo de los años que demuestran que a través de las imágenes los niños/as recuerdan con mayor facilidad las palabras. Este fenómeno es llamado “efecto de la superioridad de la imagen”, y se basa en la extrema sensibilidad de la memoria humana a las repeticiones simbólicas (dibujo o fotografía) haciendo más probable que se recuerde esta información al percibirla de manera “más real” (Martínez, 2020).

Así pues, los estímulos a través de imágenes tienen ventaja sobre los estímulos de palabras en virtud de la doble codificación que surge en nuestro cerebro, es decir, generan

² EnRÉDate. *Diccionario temático infantil*. <https://www.enredate.es/area/1>

tanto un código verbal como uno de imagen, mientras que las palabras generan únicamente el verbal. A la misma vez, las representaciones visuales ofrecen más ventajas a la hora de memorizarlas ya que son más distintas entre sí que los vocablos, por lo que percibimos antes dos imágenes distintas que dos palabras.

Por último, el juego de “Pasapalabra”, nos ha parecido una forma divertida de comprobar el vocabulario adquirido por la alumna durante la sesión de actividades.

6.3 Metodología

La práctica educativa en el aula específica de Educación Primaria permite la utilización de diversos enfoques metodológicos, pero debemos considerar algunos que son fundamentales para sustentar nuestra acción didáctica.

En primer lugar, focalizaremos nuestra enseñanza a una de las alumnas, a la cual, va dirigida nuestra sesión de actividades, ofreciéndole respuestas adecuadas a sus diferentes motivaciones, intereses, necesidades y estilos cognitivos.

A la par, utilizaremos una metodología globalizadora y significativa. Globalizadora, por pretender acercarle al aprendizaje del léxico de manera diversa e integradora, siendo una de nuestras tareas principales, relacionar sus conocimientos con la realidad de forma dinámica e interrelacionada y en conexión con un lenguaje comunicativo y expresivo adecuado a ella.

Por otro lado, le proporcionaremos diferentes situaciones y objetos de conocimiento desde diversas perspectivas con el objetivo de contribuir a la interpretación integrada y comprensiva del mundo que le rodea. Además, intentaremos tratar los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales).

Con respecto al carácter significativo, hemos de comentar que estableceremos una serie de relaciones entre los conocimientos que ya están adquiridos y los que ha de aprender, teniendo como resultado la integración de esos aprendizajes para aplicarlos a diferentes situaciones y contextos. Otra de las condiciones que tendremos en cuenta es la positividad y motivación frente al aprendizaje de nuestra alumna, para que así pueda conectar con sus intereses y responda a su vez, a sus necesidades.

Será también necesario optar por la observación y la escucha activa para lograr detectar la evolución, el interés y las necesidades que pueda llegar a mostrarnos y ajustar así la intervención educativa.

Además, utilizaremos métodos de Aprendizaje Basados en el Juego (ABJ), es decir, utilizando la diversión y el entretenimiento como herramientas vinculantes de apoyo al aprendizaje, a la asimilación de conceptos o a la evaluación de conocimientos. Esta herramienta la consideramos fundamental, ya que permitirá que nuestra pupila aproxime sus conocimientos, pensamientos y emociones al medio que le rodea de la forma más lúdica posible. Igualmente le daremos la oportunidad de que realice actividades de manera autónoma, que tome la iniciativa, planifique y secuencie sus propias acciones, favorables a la exploración, cooperación y toma de iniciativas.

En mi opinión, creo que esta forma de trabajar en el aula puede ser la más adecuada porque tiene como objetivo prioritario apostar por una enseñanza que logre la mayor motivación posible de la discente por adquirir nuevas competencias, además de suponer una serie de beneficios para el desarrollo de su autonomía y de la adquisición de nuevas habilidades sociales.

Al encontrarse en un Aula Específica con modalidad C de integración precisa una Adaptación Curricular Individualizada. Cada día intentaremos fomentar el aprendizaje desde las áreas del currículo de Educación Infantil, como son Identidad y Autonomía Personal, Medio Físico y Social y Comunicación y Representación. Además, continuamente pretenderemos que pueda llegar a utilizar un lenguaje funcional que le permita poder comunicarse con los demás.

Con respecto a aprender jugando, pienso que es un método ideal para fomentar la participación y la motivación de cada alumno/a cumpliendo con la regulación de la LOMCE según sus normas metodológicas. Así, procesos cognitivos como analizar, comunicar, razonar, reflexionar, crear, identificar, asociar... se desarrollan a la par y no de forma individual.

Con respecto a las medidas curriculares, hemos de decir que tanto los objetivos como los contenidos estarán adaptados significativamente a las capacidades, necesidades, habilidades e intereses de la colegiala. Las actividades serán variadas y estarán rigurosamente seleccionadas y ajustadas a ella.

6.4 Objetivos

Debido a que son alumnos pertenecientes a Aula Específica de modalidad C, debemos extraer nuestros objetivos generales de la Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se

rige el currículo de Educación Infantil en Andalucía y por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía. La etapa de educación infantil constituye una unidad curricular y, por tanto, los objetivos se refieren, consecuentemente, tanto al primer ciclo como al segundo. Asimismo, la formulación de objetivos de área no debe suponer un desarrollo parcelado del currículo de esta etapa. Cada uno de los objetivos de área podrá relacionarse con uno o varios de los objetivos generales de etapa y viceversa, lo que permite y aconseja la planificación del trabajo educativo en el que se aborde y genere conocimientos y competencias diversas, de manera integrada.

Los objetivos generales elegidos contribuirán a desarrollar capacidades que les permitan:

- b) Adquirir autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y desarrollar su capacidad de iniciativa.
- c) Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos.
- d) Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica.
- g) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

Centrándonos en el Área 3, Comunicación y Representación, estos serán:

1. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.
2. Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
3. Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua.

A partir de estos objetivos generales, plantearemos los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir y utilizar palabras nuevas.
- Desarrollar la capacidad comprensiva y de escucha.
- Mantener la atención durante periodos de tiempo cada vez mayores.
- Fomentar la agilidad mental y la memoria a través de actividades de vocabulario.

6.5 Contenidos

Para alcanzar los objetivos propuestos requeriremos de una serie de contenidos concentrados en el segundo ciclo de Educación Infantil y recogidos en la Orden del 5 de agosto de 2008:

Área III: Lenguajes: Comunicación y representación.

Bloque 2. Lenguaje verbal Escuchar, hablar y conversar:

- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado con creciente precisión, estructuración de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.
- Discriminación auditiva, articulación de las palabras, ampliación de vocabulario y organización de un discurso en frases cada vez más complejas, para poder, de forma progresiva, interaccionar comunicativamente con todas las personas que los rodean, interpretar el mundo e intervenir activamente en él.
- Progresivo aprendizaje en el respeto por el turno de palabra, en la adecuada escucha de lo que dice el interlocutor y, respeto por sus opiniones.
- El uso de las diversas funciones del lenguaje en contextos y situaciones de la vida cotidiana. Uso del lenguaje para denotar la realidad, mantener abierto el canal de comunicación, obtener información, hacer demandas, fantasear o imaginar.
- Valoración de la utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación que permite evocar y relatar hechos; de exploración de los conocimientos y de acceso a los mismos; de creación y de regulación de las relaciones sociales y, de la actividad individual y social.
- Participación activa en juegos de palabras (espontáneos o dirigidos).
- Escucha y comprensión de textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc.

6.6 Competencias

Para la redacción de las competencias hemos acudido a la Ley Orgánica de Educación (LOE) en Educación Infantil, 2008.

- El aprendizaje de esta unidad didáctica contribuirá al desarrollo de la *competencia aprender a aprender*, se trabajará en todas y cada una de las actividades. En unas, posibilita que la alumna construya sus conocimientos mediante el aprendizaje de nuevos vocablos, gestionando eficazmente su aprendizaje y reflexionando sobre los fines y el objetivo del mismo. En otras, supondrá el aprendizaje autónomo apoyándose en conocimientos y experiencias anteriores con el fin de utilizarlos en diferentes contextos. Además, la pupila deberá tomar conciencia de sus propias capacidades intelectuales, dándose cuenta de lo que puede hacer por ella misma y las que debe hacer con ayuda de otras personas.
- Teniendo en cuenta que la *competencia en comunicación lingüística* está estrechamente relacionada con el adecuado uso de las destrezas básicas del lenguaje (hablar, escribir, escuchar y leer), es decir, con la utilización del lenguaje como herramienta de comunicación tanto escrita como oral y de aprendizaje y regulación de conductas y emociones, trabajaremos esta competencia a lo largo de toda la sesión de actividades.
- La *competencia social y ciudadana* también será trabajada en todas y cada una de las actividades planteadas, debido a que produciremos continuamente procesos en los que la niña deba socializar con nosotros constituyendo una revolución en su manera de pensar y el concepto que tiene sobre sí misma, reubicándola en un mundo donde no es el centro.
- Por último, la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* la trabajaremos a lo largo de toda la sesión fomentando la habilidad para interactuar con el mundo físico en aspectos asociados a la acción humana. Ello facilitará la comprensión de sucesos y la predicción de consecuencias.

6.7 Programación de la acción didáctica

6.7.1 Descripción del alumnado

El alumnado con el cual he podido trabajar durante tres meses son niños de educación especial, por lo que se encuentran dentro de un aula específica. Ellos son 3 alumnos con deficiencias y características muy dispares:

Alumno 1: Se trata de un alumno de 8 años con Trastorno del Espectro Autista de alto funcionamiento. Refiriéndonos a su lenguaje, podemos destacar la dificultad en el desarrollo de este y la desviación marcada de sus habilidades comunicativas. Además presenta ecolalia y un uso escaso de los patrones de entonación. Centrándonos en las habilidades cognitivas y conductuales, hemos de decir que presenta un interés muy reducido por explorar su entorno, retraso en algunas de las habilidades de autonomía y significativa actuación en áreas no verbales de razonamiento. Además, debido a su peso, no presenta capacidades motoras acordes a niños/as de su edad ni interés por la actividad física.

Las habilidades sociales también se ven alteradas por la usencia de interés hacia los compañeros, la carencia de placer en las interacciones sociales y la falta de conciencia de las emociones de los demás. También debemos comentar que posee interés excesivo por actividades manipulativas, retraso en el juego simbólico, habilidades musicales y manierismos motores frecuentes.

Alumno 2: es un alumno de 11 años con Síndrome de Down, nivel intelectual muy bajo, retraso mental grave, nistagmos (oscilación rítmica e involuntaria de ambos ojos) y comunicación oral inexistente. Mantiene problemas de memoria referidos, tanto a la capacidad para guardar información, como para almacenarla y después recuperarla.

Presenta dificultad para mantener la atención en tareas de corta y larga duración, distrayéndose con facilidad ante estímulos numerosos y diversos. Además, tiene una escasa iniciativa y baja propensión a la exploración, tendencia a la persistencia de conductas y baja capacidad de respuesta. A nivel motor, muestra un nivel alto de torpeza en la realización de movimientos con respecto a la psicomotricidad fina, ausencia del reflejo de Moro e hiperflexibilidad en algunas de sus extremidades.

Por último, como hemos comentado al principio, no utiliza el lenguaje oral pero sí que se comunica en algunas ocasiones (pocas) a través de la lengua de signos o emitiendo

ruidos para demandar objetos de su interés. La comprensión oral no presenta ningún tipo de problema mientras que sean órdenes sencillas y secuenciadas.

Alumna 3: en una niña con un síndrome o enfermedad rara que aún no han determinado. Esta consta de rasgos del Espectro Autista debido a la realización de continuos rituales, retraso mental leve, teniendo dificultades para realizar tareas espaciales y Trastorno Específico del Lenguaje. Con respecto a este último, debemos comentar que se observa en ella un leve retraso en la adquisición del lenguaje, escaso léxico, problemas sobre todo para mantener una conversación, dificultades en el control de las interrupciones conversacionales y dificultad para mantener en la memoria representaciones de las proposiciones del discurso, obviando información relevante.

Además, tiene tendencia a buscar continuamente a los adultos, más que a sus compañeros. Así mismo, debemos decir que es una niña con una personalidad afable y muy amistosa, con una tendencia extrema a interesarse por las demás personas.

Por último, es importante reflejar que también presenta trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

6.7.2 Diseño de la sesión

Para comenzar con nuestra sesión de actividades, en primer lugar, debemos mencionar que estará destinada a la alumna 3, y enfocada a la enseñanza- aprendizaje del léxico. Nos hemos centrado concretamente en esta discente por ser una niña que, aunque se comunica de forma oral, carece de vocabulario para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, emociones... por lo que a menudo no comprendemos sus demandas, lo que nos plantea o lo que quiere explicarnos debido a su Trastorno Específico del Lenguaje. Así, a través de esta sesión, intentaremos trabajar varias actividades que puedan servirnos para enriquecer y beneficiar su vocabulario.

El desarrollo de las actividades se llevará a cabo durante un mes aproximadamente debido al déficit de atención que la alumna presenta, intentando así que cada actividad requiera de la mayor atención posible por su parte. Se realizará en las horas anteriores al recreo, con una duración máxima de 45 minutos.

Con respecto a crear una actividad en concreto para despertar el interés de nuestra alumna, hemos decidido no realizar ninguna, ya que, desde el inicio del curso se ha

trabajado el fomento del léxico con ella, siendo una de las tareas que mayoritariamente prefiere trabajar en clase.

La primera actividad planteada estará destinada a percibir los conocimientos léxicos previos de nuestra alumna. Así, lograremos saber el nivel que presenta con respecto al vocabulario que domina, además de servirle a ella para refrescar conocimientos sobre dicho tema.

Para conseguir que sea una tarea lo más amena posible, la realizaremos de forma oral. La actividad en cuestión se llamará “enRedate” (Anexo 1). Es un juego interactivo, en el que a través del ordenador presentaremos diferentes campos semánticos, por ejemplo, de la escuela, la familia, los alimentos, los oficios, etc. para que la alumna sea la encargada de mencionar el nombre de algunas de las imágenes de las que consta cada grupo. Iremos de las más simples a las más complejas para poder comprobar el nivel de conocimientos que ella tiene.

A partir de esta actividad, los días posteriores expuestos en la temporalización y en el mismo tramo horario, llevaremos a cabo una serie de actividades, utilizando las llamadas “tarjetas de vocabulario”. Hemos elegido este tipo de material didáctico por ser recursos que permiten memorizar palabras con un esfuerzo inferior al realizado con otros materiales. Ello es debido a que está demostrado que es más fácil asimilar un concepto o una palabra si la asociamos a una imagen y no a una definición (memoria visual).

A través de estas tarjetas llevaremos a cabo 4 juegos, el primero llamado “Colorido”, el segundo “Palabras que empiezan por...”, el tercero “Relaciona”, y el último “Buscapalabra”.

El procedimiento para presentar y explicar nuestros juegos comenzará por la instrucción de lo que queremos conseguir una vez finalizados. En este caso, adquirir y comprender el mayor número de palabras posibles y refrescar las ya aprendidas. Seguidamente, le comentaremos los pasos que debemos seguir para poder conseguirlo, todo ello a través de la paciencia, el cariño, permitiendo que cometa errores, elogiando sus aciertos y animándola a que muestre curiosidad continuamente por seguir aprendiendo. En nuestro caso, no explicaremos nada de teoría, debido a que, al ser una niña con discapacidad, lo que verdaderamente nos interesa no es que conozca, por ejemplo, la definición de palabra, de familia de palabras o de palabras sinónimas y antónimas... sino que adquiriera el mayor número de términos posibles para que pueda expresarse y comunicarse con los demás dentro de diferentes contextos sociales.

Así pues, comenzaremos por el primer juego, “Colorido” (Anexo 2), en el que le presentaremos a nuestra alumna una serie de tarjetas de diferentes colores. Cogemos el primer color, y le explicaremos que ella es la que deberá aportar una serie palabras, ya sean objetos, animales, plantas, personas, etc. con el mismo color de la tarjeta extraída.

A continuación, le aportaremos un modelo de cómo debe realizarla. Este sería, por ejemplo: “muy atenta, si sacamos una tarjeta de color verde, debemos decir una planta de color verde. Vamos a buscar en las imágenes un árbol que sea de color verde”. Entre las dos, buscaremos ese árbol, lo señalaremos y le preguntaremos cómo se llama, debiendo ella responder la palabra “pino”. Seguidamente, la animaremos a que busque, ya ella individualmente, un animal de color verde dentro de la tarjeta. Así, deberá mantener la atención en la búsqueda de ese animal hasta encontrarlo y, posteriormente, decirme su nombre (en este caso rana). Por último, incitaremos a que busque otras dos imágenes en la tarjeta y diga sus nombres, sin exigirle que deba ser de una categoría específica. De la misma forma, lo realizaremos con tarjetas de otros colores, pudiendo, en un momento dado, poder cambiar los roles y permitiendo que ella sea la que me recomiende una imagen. Ya que así, podrá mostrar interés por representaciones de las que no conoce su nombre.

En la realización del segundo juego “Palabras que empiezan por...” (Anexo 3), le explicaremos a nuestra alumna que, en este caso, deberá buscar conceptos que empiecen por la letra señalada. Volveremos a realizar nosotros el primer modelo para que ella sea consciente de lo que debe hacer. Así pues, sacaremos la primera tarjeta con la letra “m” y le diremos tres palabras que comiencen por tal letra, por ejemplo, mamá, mono y música. Además, las podemos ir escribiendo en un papel para que vaya siendo consciente de que empiezan por esa letra y sepa con certeza lo que realmente le estamos pidiendo que haga. Después, la discente comenzará con la misma tarjeta, y del mismo modo, escribiremos los términos que ella nos diga para que compruebe si comienza por el grafema “m” o no. Si a medida que realizamos la actividad, nos damos cuenta de que no es capaz de llevar a cabo lo solicitado, podemos ayudarla oralmente dándole pistas o indicándole que ponga atención a los dibujitos pequeños que hay en cada una de las tarjetas y describa lo que ve (en cada tarjeta hay imágenes de cosas que empiezan por esa letra).

El tercer juego, llamado “Relaciona” (Anexo 4) consta de una serie de imágenes en las que, en principio, la alumna deberá decir lo que representa cada una. Por ejemplo, si

en la primera hay un patito, ella deberá decir “patito”. Posteriormente, le leeremos el contenido de esa tarjeta: “el patito es un animal con plumas y alas. Dime otro animal que tenga plumas y alas”. Así, deberá buscar en su vocabulario interno animales que tengan esas mismas características y ser consciente de sus semejanzas. Además, podemos aportarle otro animal con esas cualidades que seamos conscientes de que no conoce, con el objetivo de que aprenda nuevos vocablos. Por supuesto, enseñándole en el ordenador o la Tablet una imagen del término nuevo.

La cuarta actividad llamada “Buscapalabra” (Anexo 5), consta de una serie de adivinanzas, las cuales hemos elegido con el objetivo de que, al ser la última actividad, nuestra alumna ya podría estar cansada y su nivel de atención habría decaído a lo largo de toda la sesión. Siendo este juego un aliado para volver a llamar su atención mediante el entretenimiento y el descubrimiento de la solución de forma rápida y efectiva. Así, además de la adquisición de vocabulario, trabajaremos el desarrollo del sentido lógico, ejercitaremos su imaginación, favoreceremos sus ganas por aprender cosas nuevas, trabajaremos la asociación de ideas y conceptos y estimularemos su curiosidad, aunque se sienta cansada.

La mecánica de la actividad será, en primer lugar, coger dos tarjetas y ocultar la representación de cada una de ellas, la cual nos aportará la solución de la adivinanza. A continuación, leeremos una y nuestra discente deberá otorgarnos el término buscado.

Una vez aportado, mostraremos la imagen y descubriremos si ha acertado o si no. Después leeremos otro acertijo cambiando los roles. Por cada acierto obtendremos un punto y la ganadora será la que más consiga.

6.7.3 Cierre

Como actividad final o de cierre, hemos decidido realizar el juego de “Pasapalabra” (Anexo 6). Se trata de una sencilla adaptación en el aula del famoso programa de televisión con el mismo nombre. Construiremos un rosco con todo el alfabeto e inventaremos una serie de definiciones para cada una de las letras, relacionadas con conceptos aportados anteriormente o con vocabulario que la alumna ya tiene adquirido, pero que debe recuperar relacionándolo con su definición. Comenzaremos explicándole la mecánica del juego y ambientaremos el contexto para que ella crea que de verdad está

en un programa de televisión. Además, le comentaremos que cuando no sepa la respuesta deberá pronunciar el término “pasapalabra” para continuar con la siguiente.

Hemos optado por esta actividad, debido a que pensamos que, a través de la diversión y la motivación, los contenidos se aprenden, adquieren, utilizan y reutilizan mucho mejor. Además, es una forma divertida de desarrollar el pensamiento, estimular su memoria, incrementar su atención y concentración y de conocer si ha consolidado alguno de los términos nuevos trabajados.

Para estimar los resultados obtenidos, realizaremos una evaluación a través de la observación directa de la última actividad, contemplando intencionalmente la adquisición de vocabulario de la alumna y siendo conscientes de que debemos analizar cada acción y reacción de la misma.

6.8 Temporalización: Cronograma

La sesión de actividades planteada se llevará a cabo durante el mes de mayo. Dichas actividades tendrán una duración de aproximadamente 30 minutos y se realizarán siempre en las horas anteriores al recreo.

MAYO				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3	4 ACTIVIDAD 0	5	6 ACTIVIDAD 0	7
10 ACTIVIDAD 1	11 ACTIVIDAD 2	12 ACTIVIDAD 3	13 ACTIVIDAD 4	14 ACTIVIDAD 5
17	18	19 ACTIVIDAD 6	20	21
24	25	26	27	28
31				

6.9 Evaluación

En primer lugar, debemos preguntarnos qué, cómo y cuándo vamos a evaluar. A partir de ahí, podemos señalar que la evaluación valora todos los elementos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con esta evaluación, pretendemos proporcionar al alumnado una serie de conceptos y conocimientos sobre nuevo vocabulario trabajando palabras y expresiones cotidianas e intentando fomentarlas de manera lúdica.

En este sentido, los elementos a evaluar son:

- *La labor docente en el proceso de enseñanza*, fundamental, ya que nos aporta la información necesaria acerca de los errores que se puedan cometer durante el proceso. Esto nos permitirá mejorar nuestra labor como docentes y hacernos conscientes de que los errores son puntos de inflexión en nuestra práctica educativa. Se llevará a cabo a través de una rúbrica (Anexo 7).
- *El proceso de aprendizaje del alumnado*: mediante los conceptos adquiridos por el alumnado, las competencias clave, las estrategias desarrolladas, los procedimientos y las aptitudes y valores descritos durante la ejecución de las actividades. Todo ello a través de la observación directa y mediante la última actividad “Pasapalabra”.
- *La propia unidad didáctica*: debido a que nuestra intervención tendrá un carácter abierto y flexible, hemos de hacer partícipes a los alumnos de la viabilidad de la unidad didáctica, aportando una visión personal y global de esta por medio de un diálogo bidireccional, donde ambas partes, afirmen lo que más ha gustado y lo que se mejoraría de ella.

7. CONCLUSIÓN

A través de nuestra propuesta hemos intentado aplicar y diseñar una serie de actividades didácticas sobre el aprendizaje de nuevo léxico con el objetivo de que una de las alumnas de Educación Primaria integrada en un aula específica consiga aprender y utilizar nuevos vocablos y facilitarle así la comunicación dentro y fuera del aula.

Aunque la elaboración de las llamadas “flashcards” ha sido un trabajo tedioso, requiriendo de un gran esfuerzo y dedicación, en mi opinión ha merecido la pena crear este tipo de actividades para conseguir que la alumna adquiera de manera lúdica e

interdisciplinar contenidos que se encuentran dentro del currículo y que son imprescindibles para lograr una mayor autonomía en su día a día.

A nivel particular, me gustaría comentar que gracias al Prácticum II, he podido llevar a cabo la propuesta de actividades en el aula de forma real, dándome la oportunidad de poner en práctica los juegos con la alumna en cuestión. Además, gracias a los consejos de mi tutora de prácticas, toda la sesión ha tenido una muy buena acogida por parte de la discente debido al interés y motivación mostrados al realizarlos, y por su puesto y más importante porque a través de la última actividad “pasapalabra”, pudimos comprobar que logró aprender cierto vocabulario planteado con anterioridad. Por lo que el objetivo principal hemos conseguido alcanzarlo. Por otro lado, decir que tanto el primer recurso utilizado “enRÉDate”, como las tarjetas me han sido solicitados por la profesora para poder aplicarlos con los demás alumnos.

Por último, comentar que ha sido una de las experiencias más enriquecedoras y gratificantes de todo el Grado de Educación Primaria por haber conseguido crear materiales que realmente han funcionado y por ser consciente de que he contribuido y sido de ayuda a la hora de transmitir aprendizajes de manera diferente dentro de un aula.

Así, un aspecto tan fundamental y necesario como es la adquisición de vocabulario hacen que, en un futuro, esté motivada a seguir ampliando mis conocimientos sobre este campo y poder lograr que todos y cada uno de mis alumnos/as consigan comunicarse de la mejor manera posible.

8. BIBLOGRAFÍA

- Adolphe, R. (2009). Atención Temprana: Comunicación y Desarrollo. *Revista Síndrome de Down*, (26), 26- 53. Recuperado de http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2009/03/revista100_26-31.pdf
- Ainciburu, MC. (30 de abril de 2008). *El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/131178/1/tfm_merce_vidiella_andreu.pdf
- Baralo, M. (2021). El lexicón no narrativo y las reglas de la gramática. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (14), 92- 112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7132>
- Battaner, E. (2018). *Léxico: una aproximación conceptual*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329427452_LEXICO_UNA_APROXIMACION_CONCEPTUAL
- Battaner, P. y López, C. (2019). *Introducción al léxico, componente trasversal de la lengua*. Cátedra.
- Calderón, F. (2017). *Posibilidades de aplicación de un enfoque léxico a la enseñanza comunicativa del español*. Recuperado de https://www.academia.edu/21560637/Francisco_Jim%C3%A9nez_Calder%C3%B3n_y_Anna_S%C3%A1nchez_Rufat_2017_Posibilidades_de_aplicaci%C3%B3n_de_un_enfoque_l%C3%A9xico_a_la_ense%C3%B1anza_comunicativa_del_espa%C3%B1ol En G Nieto Caballero coord *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* C.A. Ceres Universidad de Extremadura 11-23
- Carreño, L. (9 de febrero de 2020). La disputa gremial por los aranceles a las prendas de vestir. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/economia/la-disputagremial-por-los-aranceles-las-prendas-de-vestir-articulo-903768>

Cassany, D. (1994). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. Recuperado de <https://www.edelvives.com/urlmanager/38984/89350/94f39635a9357c22a7f48858bcb37e6b7313effb>

Cassany, D. (1999). *Enseñar Lengua*. Universidad de Concepción.

Coloma, J. (2013). Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación. Revista Científica Complutens*, (1), 68-81. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/55314>

Contreras, N M. (2018). El léxico en el aula de Educación Infantil y Primaria: Enseña y aprende jugando con enrédete. The lexicon in the classroom of early childhood and primary education: Teaches and learns playing with enrédete. *Revista científica Universidad de Jaén*, 20 (1), 65- 84. Recuperado de [file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/4475-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15503-2-10-20181217%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/4475-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15503-2-10-20181217%20(1).pdf)

Dale, C. y Staire, S. (2006). *El enfoque del Léxico en manuales de ELE*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Durán, J. (2004). Características del Lenguaje y del Léxico. Estudio de Lingüística en Español, *Revistes Catalanes Amb Accés Obert*, (21), 15- 36. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Elies/issue/view/14634>

Gonia, J. y Gary, L. (2008): The Mental Lexicon. E- plataforma.

González, L (2017). *Metodologías para la enseñanza del léxico: un recorrido histórico*. Recuperado de [file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/Dialnet-MetodologiasParaLaEnsenanzaDelLexicoEnElAprendizaj-7202799%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/Dialnet-MetodologiasParaLaEnsenanzaDelLexicoEnElAprendizaj-7202799%20(1).pdf)

Honey. (2005). *Nuevos retos y perspectivas de la enseñanza/ aprendizaje del léxico*. Recuperado de

https://www.academia.edu/41449254/NUEVOS_RETOS_Y_PERSPECTIVAS_EN_LA_ENSE%3%91ANZA_APRENDIZAJE_DEL_L%3%89XICO_EN_EL_E

Ley 2008. *Por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a Educación Infantil en Andalucía*. 5 de agosto de 2008. Junta de Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>

López, C. (2016). *El Enfoque Léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/ LE*. [Tesis de Maestría], Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/456563/segh1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marco Común Europeo, (2018). *Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Moreno, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, (8), 77-78. Recuperado de

<https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/13moreno.pdf>

Moreno, J. (2004). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Revista de innovación y experiencias educativas*, (31), 75-85.

Recuperado de

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf

Orden de 15 de enero de 2021. *Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso*

de tránsito entre distintas etapas educativas. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>

Pérez, M A. (2010). El análisis de la red léxica. *Revista de Humanidades*, (22), 189- 204.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321227217009.pdf>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid, España.

Reyes, M J. (2007). Apuntes para la enseñanza de vocabulario. *Revista de folología*, (4), 35-57.
Recuperado de <file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/DialnetApuntesParaLaEnsenanzaDelVocabulario-2528465.pdf>

Rodríguez, P. y Bernardo, N. (17 de junio de 2011). *La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones*. VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/napoles_2011/16_paz-bernardo.pdf

Sánchez, C., Ayala, D. y Bocarosa, E. (17-29 de noviembre de 2018). *La biodiversidad y la supervivencia humana en la tierra*. [Discurso principal]. Conferencia de las Naciones Unidas, Sharm, El-Sheikh, Egipto.

Sevilla, J. (2004). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, España.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge University Press.

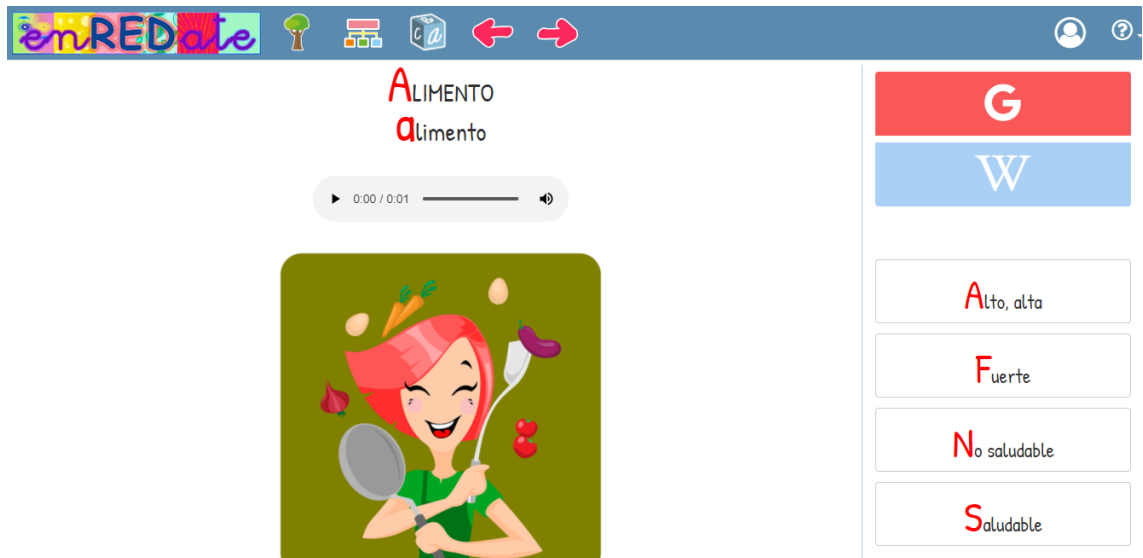
Staire, C. (2006). *El poder de las palabras*. Recuperado de <https://www.difusion.com/wp-content/uploads/2018/01/cuadernos-didactica-lexico.muestra.pdf>

Taylor, S. (1989). El léxico como motor de la organización del texto. *Revista de Investigación Lingüística*, (13), 45- 65. Recuperado de <file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/114121-Texto%20del%20art%C3%ADculo-452991-2-10-20110117.pdf>

ANEXOS

enREDate (Anexo 1)

<https://www.enredate.es/area/1>



The screenshot shows the enREDate website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'enREDate' and several icons. Below the navigation bar, the word 'ALIMENTO' is displayed in red, with 'alimento' in black below it. A video player is visible, showing a progress bar at 0:00 / 0:01. The video content shows a smiling woman with red hair cooking, surrounded by various vegetables like carrots, eggs, and mushrooms. To the right of the video player, there is a sidebar with a red button labeled 'G' and a blue button labeled 'W'. Below these buttons, there are four word cards: 'Alto, alta', 'Fuerte', 'No saludable', and 'Saludable', each with a red letter at the beginning of the word.

“Colorido” (Anexo 2)



“Palabras que empiezan por...” (Anexo 3)



“Relaciona” (Anexo 4)



“Busca palabra” (Anexo 5)

Relaciona



La cebra tiene rayas. Dime otro animal con rayas.

Relaciona



El avestruz es un animal con el cuello largo. Dime otro animal con el cuello largo.

Relaciona



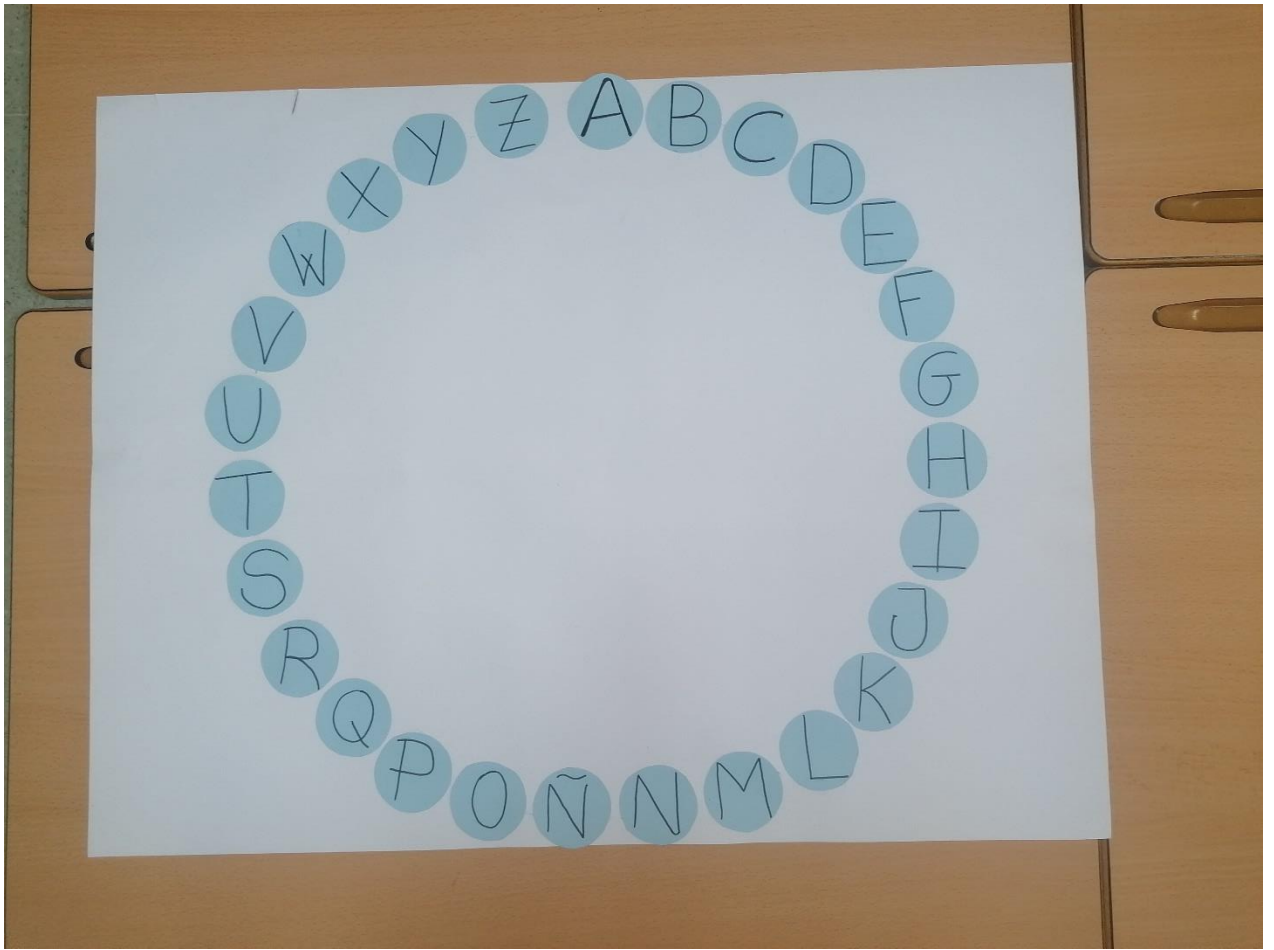
La jirafa tiene cuatro patas. Dime otro animal con cuatro patas.

Relaciona



El patito es un animal con plumas y alas. Dime otro animal con plumas y alas.

“Pasapalabra” (Anexo 6)



Anexo 7

AUTOEVALUACIÓN					
	1	2	3	4	5
Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos					
He planificado la secuencia de actividades seleccionando objetivos y contenidos que encajan en los currículos oficiales					
La unidad didáctica es el resultado de esos contenidos y objetivos					
La secuencia tiene una tarea final para evaluar al alumnado					
He conseguido mantener una relación entre las actividades a desarrollar en la secuencia y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes					
He tenido en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades, niveles cognitivos, ritmos y estilos de trabajo, habilidades...					
He planificado las tareas para que supongan un reto cognitivo adecuado a cada estudiante					
He elaborado y compartido materiales adecuados a los alumnos/as					
He conseguido que los alumnos adquieran nuevos vocablos					

¡Aprendamos nuevo léxico!