



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL LÉXICO
EN E/LE A ALUMNADO
REFUGIADO UCRANIANO**

Alumno: Fernández Domínguez, Juan José

Tutor: Prof. D. Narciso Miguel Contreras Izquierdo

Dpto.: Filología Española

Octubre, 2023

Índice

RESUMEN/ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2. OBJETIVOS	5
2.1. <i>Objetivo general</i>	5
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	6
3. METODOLOGÍA	6
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. <i>Aspectos generales sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes</i>	6
4.2. <i>Alumnado NEAE que precisa de acciones de carácter compensatorio</i>	9
4.3. <i>Enseñanza de E/LE en un ATAL: aproximación normativa a nivel autonómico</i>	10
4.4. <i>Enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE</i>	12
4.4.1. Conceptualización de léxico, lexicón y léxico disponible	13
4.4.2. Competencia léxica: tratamiento en el MCERL	17
4.4.3. Las unidades léxicas y las secuencias formulaicas	19
4.4.4. Enseñar y aprender vocabulario en E/LE desde el enfoque léxico	23
4.4.4.1. Pautas para facilitar el aprendizaje del léxico	25
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	28
5.1. <i>Identificación de la situación de aprendizaje</i>	28
5.2. <i>Concreción curricular</i>	32
5.2.1. Competencias específicas	32
5.2.2. Descriptores operativos del perfil de salida, perfil competencial y competencias clave	33
5.2.3. Objetivos de etapa relacionados con los descriptores operativos	36
5.2.4. Objetivos didácticos	39
5.2.5. Criterios de evaluación generales y específicos	40
5.2.6. Saberes básicos y saberes específicos	42
5.2.7. Métodos pedagógicos y temporalización	45
5.3. <i>Secuencia didáctica</i>	46
5.4. <i>Valoración de lo aprendido</i>	51
6. CONCLUSIONES	52
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
8. ANEXOS	60

RESUMEN

En el presente trabajo, el objetivo principal que se pretende alcanzar es conocer y optimizar la enseñanza y el aprendizaje del léxico en E/LE en alumnado refugiado ucraniano atendido en un ATAL, por medio de una propuesta didáctica innovadora y funcional fundamentada en el enfoque léxico. Se ha atendido a una metodología propia de un estudio teórico-práctico. A nivel teórico, se aborda la enseñanza de E/LE a inmigrantes, las características del alumnado NEAE y de la enseñanza de E/LE en un ATAL, la enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE, la competencia léxica, y las bases para enseñar y aprender vocabulario en E/LE desde el enfoque léxico, así como diversas pautas para facilitar su aprendizaje. Se ha realizado un diseño de propuesta de intervención didáctica mediante una situación de aprendizaje basada en el enfoque léxico y ajustada a la normativa vigente y al currículo actual. En conclusión, a través de una SdA basada en el enfoque léxico, se puede satisfacer las necesidades idiomáticas del estudiantado, optimizar el dominio del español y aumentar su léxico funcional y significativo, contribuyendo a su inclusión en sociedad.

Palabras clave: propuesta didáctica, enseñanza y aprendizaje de E/LE, refugiados ucranianos, ATAL, enfoque léxico.

ABSTRACT

In the present work, the main objective to be achieved is to know and optimize the teaching and learning of the lexicon in E/LE in Ukrainian refugee students attended in an ATAL, through an innovative and functional didactic proposal based on the lexical approach. A methodology typical of a theoretical-practical study has been followed. At a theoretical level, the teaching of E/LE to immigrants, the characteristics of NEAE students and the teaching of E/LE in an ATAL, the teaching and learning of the lexicon in E/LE, lexical competence, and the bases are addressed to teach and learn vocabulary in E/LE from the lexical approach, as well as various guidelines to facilitate its learning. A didactic intervention proposal design has been carried out through a learning situation based on the lexical approach and adjusted to current regulations and the current curriculum. In conclusion, through an SdA based on the lexical approach, the language needs of the students can be met, optimize their command of Spanish and increase their functional and meaningful lexicon, contributing to their inclusion in society.

Key words: didactic proposal, teaching and learning of E/LE, Ukrainian refugees, ATAL, lexical approach.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En el presente trabajo, el foco principal de análisis recae sobre la enseñanza y el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera (E/LE en adelante). Asimismo, con la finalidad de abordar lo anterior desde una perspectiva pedagógica, se ha optado por enfocar este estudio hacia la elaboración de una propuesta didáctica dirigida a un grupo de discentes ucranianos escolarizados en Educación Primaria, con la idiosincrasia de ser considerados refugiados debido al conflicto bélico que tiene lugar en su país de origen. Asimismo, cabe resaltar que las necesidades educativas de este alumnado estarían garantizadas por el sistema educativo público de Andalucía.

En atención a lo resaltado en las líneas previas, sería hartamente conveniente subrayar que la inmigración es actualmente uno de los fenómenos sociales con mayor auge y repercusión en la comunidad autónoma andaluza. En consecuencia, este crecimiento no pasa desapercibido en las aulas de la etapa de Educación Primaria, al contar con la presencia cada vez más evidente de alumnos refugiados. En efecto, la guerra de Ucrania, es a día de hoy, uno de los principales alicientes para que este hecho se convierta en una realidad en los centros educativos andaluces, los cuales deben salvaguardar la dignidad y el respeto hacia un derecho fundamental, la educación (Junta de Andalucía, Plan Andalucía con Ucrania 2023).

A este respecto, desde las instituciones educativas no se puede ignorar esta situación, sino que es necesario contar con un plan de actuación que atienda a las necesidades educativas de este tipo de alumnado, el cual se incluye, atendiendo a las Instrucciones 8 de marzo de 2017 de la Consejería de Educación – Junta de Andalucía, entre los que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante), a pesar de no presentar ningún tipo de déficit ni de tipo físico ni psíquico, considerándolo así, como alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio. Por ende, el principal objetivo que debemos perseguir con la atención educativa de estos estudiantes, radica en favorecer la plena inclusión lingüística en la sociedad. En atención a lo cual, estos niños deberán disponer de herramientas que faciliten su socialización, siendo indispensable el papel de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

Nota: con la finalidad de evitar dobles, es necesario informar, que en este trabajo, de acuerdo con la norma, se ha empleado el género gramatical masculino como genérico para referirse a ambos géneros.

Los profesionales encargados de atender a este alumnado son, principalmente, los docentes de las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (ATAL en adelante); no obstante, es posible y habitual la intervención educativa por parte de los docentes especialistas en audición y lenguaje o AL y pedagogía terapéutica o PT (Consejería de Educación – Junta de Andalucía, Instrucciones 8 de marzo de 2017), los cuales deben poseer una formación específica en la enseñanza de E/LE. Igualmente, para ofrecer una educación más personalizada y de calidad, en Andalucía, se ponen en marcha actuaciones específicas, ofertándose las ATAL, que tienen como meta según la Orden 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación – Junta de Andalucía, la regulación de la actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, manteniendo las peculiaridades de su cultura de origen.

A sabiendas de que la propuesta didáctica aquí planteada gira en torno a la enseñanza del léxico en lengua extranjera, atendemos a Lewis (1997) para corroborar su relevancia en esta esfera pedagógica; de tal modo, que considera que dicho componente asegura un proceso comunicativo eficaz, y en efecto, se convierte en un aliado esencial en el aula de E/LE. Igualmente, la enseñanza del léxico es fundamental para fomentar el desarrollo intelectual del alumnado, dado que existen diversas investigaciones que han constatado la conexión existente entre la competencia léxica de un estudiante y su rendimiento académico (Pavez et al., 2016). Así, Moreno-Ramos (2004) afirma que:

Si ampliamos el bagaje léxico de los escolares, aumenta la posibilidad de lograr una comunicación clara, precisa y con propiedad, al mismo tiempo que se estimulan los procesos mentales implicados, por lo que como docentes de lengua extranjera, debemos poner el énfasis en enseñar un vocabulario realista, funcional y significativo, para que los estudiantes de E/LE puedan emplearlo del modo más adecuado posible en función de las circunstancias lingüísticas concretas en las que se sumerjan. No obstante, pese a su importancia, no resulta un componente sencillo de enseñar al estudiantado debido a la pluralidad de campos léxicos, la abstracción entre términos o la diferente funcionalidad de las palabras. (p. 165)

Conforme a lo anterior, además de dar luz a un conflicto internacional con repercusión en la educación, debemos conseguir que el alumnado ucraniano que recibe

atención educativa de E/LE en un ATAL, adquiera un dominio óptimo del español para comunicarse de una manera efectiva, tanto en el aula como en cualquier escenario social, además de ser consciente del significado del vocabulario que maneja. En definitiva, para que estos alumnos afronten con éxito las distintas situaciones reales de comunicación, se hace cada vez más irrefutable y necesario, el desarrollo y la adquisición de la competencia léxica en la enseñanza de E/LE.

Por último, interesa destacar que las partes que componen este trabajo se organizan de la siguiente manera. En primer lugar, se exponen los objetivos que se quieren lograr a través del desarrollo del presente estudio. En segundo lugar, atenderemos a la metodología. En tercer lugar, dedicaremos una parte importante al marco teórico, en el que se fundamenta la literatura existente acerca de los principales elementos relacionados con el tema objeto de estudio. Así, se abordarán los aspectos generales sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes, las características del alumnado NEAE que precisa acciones de carácter compensatorio y de la enseñanza de E/LE en un ATAL desde la esfera normativa; encontrando como punto fuerte de este apartado, la enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE, donde trataremos la conceptualización de léxico, lexicón y léxico disponible, la competencia léxica y su abordaje desde el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (2002, 2020), las unidades léxicas y las secuencias formulaicas; finalizando con la descripción de las bases para enseñar y aprender vocabulario en E/LE desde el enfoque léxico, así como diversas pautas para facilitar el aprendizaje del léxico. En cuarto lugar, desarrollaremos una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE compuesta por la identificación de la situación de aprendizaje, la concreción curricular, la secuencia didáctica y la valoración de lo aprendido. En quinto lugar, se exponen las conclusiones extraídas del trabajo. En sexto y último lugar, aparece la bibliografía.

2. OBJETIVOS

2.1. *Objetivo general*

El objetivo general que se pretende alcanzar mediante el presente trabajo es:

OG. Conocer y optimizar la enseñanza y el aprendizaje del léxico en E/LE en alumnado refugiado ucraniano atendido en un ATAL, por medio de una propuesta didáctica innovadora y funcional fundamentada en el enfoque léxico.

2.2. *Objetivos específicos*

El objetivo anterior se concreta a través de diversos objetivos específicos que facilitarán su logro, siendo estos:

OE.1. Examinar y dar a conocer las características fundamentales y necesidades del alumnado que recibe atención educativa en un ATAL.

OE.2. Identificar los principales principios y estrategias de la enseñanza del léxico en E/LE.

OE.3. Analizar los diferentes enfoques centrados en la enseñanza del léxico en E/LE.

OE.4. Pormenorizar los rasgos que conforman el enfoque léxico.

OE.5. Desarrollar una situación de aprendizaje basada en el enfoque léxico y ajustada a los intereses individuales y grupales del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar el presente trabajo, se ha atendido a una metodología propia de un estudio teórico-práctico, para lo que se ha llevado a cabo, en primer lugar, una aproximación literaria sobre la enseñanza de E/LE en alumnado NEAE atendido en un ATAL; y en segundo lugar, se ha realizado un diseño de propuesta de intervención didáctica basada en el enfoque léxico (Lewis, 1993), inclinándonos hacia dicho enfoque y no otro, debido por un lado, a su vinculación con los principios del enfoque comunicativo (Cervero y Pichardo, 2000), aunque su distinción más apreciable es la concepción que realiza del léxico y las consecuencias pedagógicas de dicha concepción. Por otro lado, de acuerdo con Lewis (1997), el enfoque léxico es considerado como uno de los más innovadores en la enseñanza de lenguas, adoptando un papel dominante en la adquisición de una lengua extranjera (LE en adelante).

4. MARCO TEÓRICO

4.1. *Aspectos generales sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes*

En este epígrafe, trataremos de exponer las características elementales de la enseñanza de E/LE a inmigrantes, ya que el alumnado al cual va dirigida la propuesta

didáctica que aquí desarrollamos es un grupo de refugiados ucranianos. A pesar de no tratarse de la misma terminología, está claro que una persona inmigrante no es lo mismo que una refugiada; no obstante, para llevar a cabo la aproximación teórica de este apartado, es de interés aclarar que se ha optado por la palabra “inmigrante” debido a su predominancia en la literatura respecto al tema en cuestión. Así, en la *Convención de Ginebra* (1951), se define a aquel sujeto considerado refugiado como:

Cualquier individuo que, debido a un temor justificado de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, afiliación a un grupo social específico o creencias políticas, se encuentre fuera de su país de origen y no pueda o no esté dispuesto a buscar refugio en ese país; o aquel que, al carecer de nacionalidad y estar fuera de su país de residencia anterior debido a tales circunstancias, no pueda o no desee regresar a ese lugar debido a esos mismos temores. (p. 2)

Por otro lado, Baretta (2019) afirma que un individuo que ha dejado su país de origen puede ser llamado tanto "inmigrante" como "emigrante". Sin embargo, la palabra más precisa y amplia para describir a esta persona es "migrante", que abarca a cualquier persona que deje su lugar de residencia o llegue a otro destino con la intención de establecerse allí.

Dando por aclarado el conflicto terminológico subyacente entre inmigrante y refugiado, es momento de presentar los aspectos generales sobre la enseñanza de E/LE a este grupo de personas. En este sentido, en el *Manifiesto de Santander* (2004), se aborda la inclusión de la enseñanza de segundas lenguas en la política dirigida a inmigrantes. El manifiesto se presenta como una llamada a la reflexión y al debate público, proponiendo líneas de acción e investigación educativa en el ámbito de la enseñanza de idiomas a inmigrantes. Asimismo, el texto subraya la importancia de integrar la enseñanza de la segunda lengua (L2 en adelante) para estos grupos dentro del marco de la didáctica de idiomas y basar el currículo en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Además, se hace hincapié en la necesidad de respetar la diversidad cultural y lingüística de estos colectivos y en la creación de materiales de alta calidad para esta modalidad de enseñanza. Como respuesta a esta necesidad, se han desarrollado materiales específicos diseñados para inmigrantes y refugiados, con el objetivo de satisfacer las necesidades individuales de cada persona (Miras Páez y Sancho Pascual, 2017).

En relación con las metodologías, Hernández y Villalba (2000) señalan que la enseñanza de lenguas ha evolucionado desde un enfoque tradicional basado en la repetición y la competencia lingüística hacia un enfoque comunicativo. Este cambio, que se desarrolló en la década de 1970, pone el énfasis en el sujeto, considera tanto los resultados como el proceso de aprendizaje, y aborda situaciones y temas relevantes para la comunicación en la lengua meta. En efecto, Miquel (2003) agrega que este enfoque no se trata solo de una metodología, sino de un cambio en las perspectivas y creencias sobre muchos aspectos, incluyendo la lengua, y tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa.

En virtud de ello, Miquel (2003) presenta una serie de principios fundamentales que deben considerarse al enseñar dentro de un enfoque comunicativo. En primer lugar, se enfatiza que la enseñanza debe estar centrada en el estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas y características individuales. Esto incluye la satisfacción de las necesidades esenciales en áreas como el trabajo, la familia, la salud, lo legal y lo social, y la identificación de situaciones específicas, como la búsqueda de empleo, vivienda, atención médica, entre otros (Hernández y Villalba, 2000).

En segundo lugar, se plantea que el idioma debe ser concebido desde una perspectiva comunicativa, considerándolo como una herramienta para la comunicación, enfatizando la importancia de enseñar un idioma con un enfoque funcional que habilite a los inmigrantes para establecer interacciones sencillas con otras personas, además de considerar sus funciones integradoras y expresivas. Igualmente, se hace hincapié en la importancia de aprovechar los conocimientos previos, recursos cognitivos y estratégicos de los estudiantes. La enseñanza del idioma a los inmigrantes se considera un medio de integración en diversas áreas, como la laboral, educativa y emocional, con el objetivo de lograr su inserción en la sociedad (García Parejo, 2007).

Por último, se aboga por la realización de actividades significativas que reflejen la realidad de los estudiantes, permitiéndoles practicar y explorar tanto el idioma como la cultura meta, sin descuidar su propia herencia cultural. Esto implica trabajar en un entorno multicultural y centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de actividades que fomenten la comunicación y demuestren su utilidad fuera del aula, abordando las cuatro habilidades lingüísticas. En definitiva, la lengua se debe

entender como una herramienta para la interacción social y la transmisión de valores y cultura (Miras Páez y Sancho Pascual, 2017).

4.2. Alumnado NEAE que precisa de acciones de carácter compensatorio

Recurriendo a la normativa actual relacionada con la atención a la diversidad en Andalucía, contexto donde se lleva a cabo la propuesta didáctica que desarrollaremos posteriormente, encontramos ciertos aspectos que clasifican y caracterizan al alumnado al que se dirige esta propuesta. A tal efecto, siguiendo la clasificación ofrecida por las Instrucciones 8 de marzo de 2017 de la Consejería de Educación – Junta de Andalucía, se especifica que dentro del grupo de alumnado con NEAE, el cual requiere en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella una atención educativa distinta a la ordinaria, hallamos entre otros subgrupos (estudiantes con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, etc.) a aquel que precisa de acciones de carácter compensatorio (COM en adelante) para favorecer el desarrollo y/o el logro de las competencias clave, fomentar la inclusión social y evitar, reducir o eliminar el fracaso escolar, originadas por su casuística personal, familiar y/o social, debido a una incorporación tardía al sistema educativo.

En esta línea, para atender al estudiantado COM es necesario que los centros educativos apliquen diversas medidas generales de carácter organizativo con el objetivo de contribuir a una mejor respuesta educativa conforme a sus necesidades, tales como: grupos de trabajo flexibles, agrupación de materias por ámbitos de aprendizaje, desdoblamientos, etc.; en cuanto a las medidas específicas, destacamos la aplicación de Programas Específicos (PE), de los que se encargarán de desarrollar los docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL), pudiendo llevarse a cabo tanto dentro como fuera del aula de referencia y siendo su referente el currículo ordinario. Asimismo, en lo que respecta al alumnado COM que se ha incorporado de forma tardía al sistema educativo, y que además, no tenga un dominio adecuado de la lengua española como lengua vehicular, deberá recibir atención educativa por el profesorado especialista en las ATAL; y será destinatario preferente de las actuaciones que componen el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) Andalucía, en concreto, del acompañamiento lingüístico para el alumnado inmigrante (Consejería de Educación – Junta de Andalucía, Instrucciones 8 de marzo de 2017).

4.3. Enseñanza de E/LE en un ATAL: aproximación normativa a nivel autonómico

En el actual apartado, nos ocuparemos de exponer las características de un ATAL, especialmente, de detallar cómo es abordada la enseñanza de E/LE en un aula de esta índole desde una perspectiva normativa a nivel de la comunidad autónoma andaluza, ya que es este el contexto en el que se desarrollará la propuesta didáctica. Para ello, atendiendo exclusivamente a la legislación vigente en Andalucía, encontramos la Orden 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación – Junta de Andalucía, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

La casuística que justifica la importancia de la existencia de dicha normativa se apoya en el aumento considerable de la incorporación del alumnado extranjero o inmigrante, lo que se vincula al crecimiento de los estudiantes con NEAE, debido en su mayor parte por la gran diversidad de culturas de origen de estos, el momento de incorporación en los centros educativos, y en algunos casos, por el bajo nivel de dominio, total o parcial, de E/LE. Partiendo de lo anterior, a continuación, profundizaremos en una serie de ámbitos en función de lo expuesto en los diferentes artículos de la legislación base que hemos mencionado previamente. Si bien, cabe destacar que desde el punto de vista legal referente, predomina el uso de los términos “lengua vehicular” en lugar de E/LE, dado que el último es de uso habitual en el ámbito de la enseñanza de idiomas; en este sentido, Moreno Fernández (1998) define lengua vehicular como aquella que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de hablantes donde coexiste más de una lengua, o en otras palabras, es la lengua de interacción comunicativa entre diferentes grupos de interlocutores.

Igualmente, es conveniente conocer cómo son descritas las ATAL conforme a la Orden 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación – Junta de Andalucía, tanto a nivel de conceptualización como de funcionamiento. Por un lado, estas aulas son concebidas como programas de enseñanza y aprendizaje del español, los cuales están vinculados a un grupo de profesorado específico, en el que se incluyen los docentes especialistas de audición y lenguaje, para favorecer la inclusión, la presencia, el progreso y la participación de los aprendientes inmigrantes y/o extranjeros demandantes de dichos programas en el centro educativo, así como lograr el ajuste a los ritmos de

aprendizaje y al nivel de competencia curricular. Por otro lado, respecto a la organización y el funcionamiento del ATAL, los centros educativos deben planificar un conjunto de actuaciones específicas para la enseñanza de E/LE, debiéndose desarrollar estas en el aula ordinaria de referencia para el estudiantado. Asimismo, con el propósito de aumentar los beneficios y la rentabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado matriculado en estas aulas, se recomienda la organización de grupos específicos de apoyo fuera del aula ordinaria, con el objetivo, además del anterior, de atender a los intereses individuales y a las características de los aprendices de forma personalizada; de tal modo, que se contribuya a la disminución de los déficits asociados a la comprensión y la expresión tanto oral como escrita, y que se facilite la adquisición y el desarrollo de las competencias clave, especialmente la competencia en comunicación lingüística conforme a lo establecido en el Decreto 101/2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía.

Además, de acuerdo con lo estipulado en la Orden 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación – Junta de Andalucía conviene subrayar, que en primer lugar, atendiendo al artículo 6, el principal objetivo que se pretende alcanzar en las ATAL, es propiciar la atención específica del alumnado extranjero o inmigrante con bajos niveles de conocimiento de español a través de un programa propio que fomente el logro de la CCL; en segundo lugar, según lo establecido en el artículo 7 de la citada orden, los discentes a los que están destinados los programas que se desarrollan en las aulas deben cumplir con una serie de requisitos, entre los que destacan ser aprendices inmigrantes o extranjeros con desconocimiento del español y que se encuentren escolarizados desde el segundo ciclo de la Educación Primaria hasta el último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; en tercer lugar, con arreglo a lo acordado en el artículo 9, se determina que entre las funciones del profesorado encargado de impartir docencia en las ATAL, se encuentran: a) enseñar las nociones básicas de español relacionadas tanto con el componente léxico como con el gramatical; b) atender de forma individualizada a los déficits lingüísticos del estudiantado adscrito en estas aulas, con el objetivo de satisfacer, en la medida de lo posible, las necesidades comunicativas que les impide participar con éxito en las diferentes actividades sociales donde la lengua juega un papel ineludible; c) poner a disposición de los docentes encargados de trabajar directa e indirectamente con el alumnado un amplio abanico de orientaciones metodológicas

innovadoras e inclusiva y recursos materiales variados, atractivos, motivadores, específicos y tecnológicos, suscitando así un aprendizaje propedéutico.

Para concluir, antes de poner punto y final a esta aproximación de las ATAL desde la esfera legislativa, nos llama la atención el artículo 13 de la Orden 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación - Junta de Andalucía, el cual se focaliza en desglosar una serie de actuaciones que dan valor y conservan la cultura de origen de los aprendientes en los que nos centramos. En tanto a ello, para favorecer lo anterior se incide en la necesidad de maximizar el aprendizaje de la/s cultura/s de origen, con el propósito de aprovechar la riqueza que esto supone, y enriquecerse del conocimiento que emana de otras culturas que convivan en una misma aula, extrapolar dichos beneficios más allá de los discentes matriculados en las ATAL; poner en funcionamiento estrategias de difusión de información relativa a las diversas culturas que cohabitan en el centro, para que lleguen a toda la comunidad educativa; potenciar la participación activa, colaboración y cooperación de los aprendices y de sus familias con todas las actividades y/o actuaciones educativas que se lleven a cabo en el centro; favorecer la tolerancia y la solidaridad entre todo el alumnado del centro, así como la comunicación y el sentido de pertenencia del profesorado, estudiantado y familiares.

4.4. Enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE

Considerándolo valioso y oportuno, iniciamos este nuevo epígrafe de la mano de Baralo (2007), quien pone de relieve que: “El conocimiento léxico junto a la disponibilidad de uso del mismo sustentan la capacidad que posee un hablante para construir, identificar, reconocer e interpretar un enunciado” (p. 387). En consecuencia de lo previamente citado, el léxico se convierte en un elemento indiscutible de la lengua, ofreciendo significado y constituyendo la esencia de nuestra comunicación, ya que un vocabulario eficazmente desarrollado contribuye a una mejor competencia comunicativa; y de lo contrario, la posibilidad de encontrarnos ante un sujeto con un conocimiento del vocabulario limitado, nos lleva a constatar las restricciones a las que estaría sometida su habilidad para comunicar de forma productiva (Sánchez Rufat, 2016). Es así, por lo que el léxico ocupa un espacio central en la enseñanza de lenguas, desde los niveles de aprendizaje iniciales hasta los más avanzados.

A razón de todo lo anterior, se ha estimado pertinente dedicar un lugar primordial en nuestro trabajo a los siguientes subapartados que conforman el actual

apartado, de manera que se logre examinar algunos de los aspectos centrales que configuran la enseñanza y el aprendizaje del léxico en E/LE; pieza esta teórica, que será clave para entender y llevar a cabo la parte práctica de lo que se desarrollará más adelante por medio de una innovadora propuesta didáctica apoyada en el enfoque léxico. En este sentido, comenzaremos atendiendo a los diversos conceptos asociados al léxico; para continuar analizando las unidades léxicas, las secuencias formulaicas y el tratamiento y la repercusión de la competencia léxica tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL en adelante) como en el *Volumen complementario* del MCERL (2002, 2020); para finalizar, pero sin restarle la mínima importancia, ahondaremos en los principios que orientan la oportunidad de enseñar y aprender vocabulario en E/LE desde los fundamentos del enfoque léxico así como algunas pautas para facilitar su aprendizaje.

4.4.1. Conceptualización de léxico, lexicón y léxico disponible

Por un lado, atendiendo al *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes (s. f.), el léxico o vocabulario se define como el grupo de unidades léxicas de una lengua, tanto las normalmente consideradas como simples como las complejas. Igualmente, existen diferentes aportaciones de varios estudiosos que ofrecen una concepción del léxico con ciertos matices personales; entre ellas, encontramos la de Battaner (2017), quien pone el foco en el carácter ilimitado del proceso de aprendizaje del léxico, afirmando este que: “El léxico es un gran desconocido en toda su infinitud, como un océano sin limitaciones” (p. 7). De igual modo, en la línea de lo expresado por la anterior autora, Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009) confirman que el léxico:

Aparenta ser un enorme monstruo que en determinadas ocasiones impone más que el propio subjuntivo, puesto que cuando un hablante no nativo ha logrado dominar notablemente la sintaxis de la lengua meta, el vocabulario se planta ante él como si de una fuente ininterrumpida de nuevo saber se tratase. (p.117)

Asimismo, como última concepción subjetiva sobre el significado de léxico, conviene resaltar la que refleja Higuera (2009), concibiéndolo al mismo como: “Un recurso para posibilitar la comunicación y optimizar la competencia comunicativa, y no tanto como un fin en sí mismo” (p.112).

Por otro lado, cabe subrayar que existe cierta contraposición entre léxico y vocabulario, lo que denota una clara dualidad de visiones que desemboca en la

distinción, por una parte, entre el estudio del léxico desde la esfera psicolingüística y, por otra parte, desde el estudio convencional del vocabulario en textos documentados de tradición oral y escrita; esto es, se diferencia el léxico mental del léxico documentado. Por ende, la denominación de vocabulario se atribuye al léxico recopilado del registro de una conversación, de la obra de cualquier autor, de un documento, de un espacio geográfico concreto, de un conglomerado de textos, etc. En virtud de ello, léxico es un concepto lingüístico o la designación del elemento de la lengua que un hablante posee en su mente, y que consecuentemente es objeto del análisis lingüístico; mientras que vocabulario es un conjunto de unidades léxicas específicas, comúnmente documentables o documentadas. En otros términos, solemos llamar vocabulario al grupo numerable de unidades que se adscriben al conjunto léxico (p. ej.: el vocabulario de un adolescente, el de una región, el de una actividad o ámbito vital, etc.), y que se corresponde con el habla y a la actuación lingüística, permitiendo en efecto, ser delimitado; además, denominamos léxico, por tanto, al supuesto conjunto de las unidades léxicas de una lengua, y a la facultad de los hablantes para poder construir con dichas unidades otras nuevas, de forma que este cúmulo estaría conformado por todo el vocabulario relacionado (Battaner y López Ferrero, 2019).

Tras llevar a cabo un esclarecimiento conceptual de léxico y vocabulario, es el turno de orientar nuestra atención hacia un nuevo concepto clave, el cual mantiene una asociación directa con la enseñanza y la adquisición del léxico. En este caso, hacemos referencia al lexicón, entendido este por varios autores como un tipo de almacén en el que se ubica la competencia léxica de cada individuo (Baralo, 2001; Schmitt, 2000; Alvar Ezquerro, 2003). De esta forma, Baralo (2001) define lexicón como un aspecto intrínseco de la competencia lingüística que alberga todos los elementos lexicales, siendo por tanto, un concepto puramente cognitivo, cambiante y procesual, ya que permite explicar y comprender cómo producen nuevas palabras, que pueden ser procesadas, entendidas y volverse a crear, sin necesidad de que exista información explícita, por cualquier emisor nativo o no de la lengua objeto. Si bien, cabe subrayar, que durante el transcurso de construcción del lexicón en la interlengua, la lengua materna (L1 en adelante), intercede en el procesamiento de la L2; los sistemas fónico, morfológico, semántico y sintáctico de la L2 son interpretados gracias a una serie de parámetros previamente establecidos en el hablante, lo que tiene como resultado que el desarrollo léxico se inicie a través del reflejo del léxico de la L1 en la L2, para

posteriormente desarrollarse las estructuras relativas a la L2, lo que obliga al hablante de una segunda lengua a emprender reajustes permanentes en su lexicón (Jiménez Calderón y Sánchez Rufat, 2017).

Respecto a lo anterior, podemos llegar a la conclusión que el lexicón no tiene la misma funcionalidad que un diccionario tal y como lo conocemos, en el que aparecen multitud de palabras enumeradas, si cabe dicha comparativa; sino que a diferencia de ello, el lexicón ejerce de diccionario mental en el que existen una ingente cantidad de entramados, con diversos tipos de relaciones que pueden aumentar a largo plazo debido a la exhibición a *input*. En este sentido, Gómez Molina (2004a) se encargó de describir las relaciones anteriormente mencionadas, afirmando que las relaciones de unidades léxicas que un hablante lleva a cabo son por orden de aparición: coordinación (cereza-melón-kiwi-níspero), combinaciones sintagmáticas (verde lima/pistacho/esmeralda/oliva), relaciones jerarquizadas (llorar-lágrima) y, por último, la decantación por seleccionar la pareja de la palabra estímulo, siempre y cuando esta forme parte de un elemento par u opuesto ostensible (sinónimos, antónimos, complementarios, etc.).

Como ya se ha mencionado previamente, de manera inequívoca, las unidades léxicas se guardan en un tipo de depósito de mental, lo que de otro modo es conocido por lexicón mental, concepto este validado en el ámbito de lingüística. En este sentido, para Higuera (2004), el uso del adjetivo “mental” puede parecer redundante, sin embargo, se conserva dicha calificación con la intención de enfatizar su naturaleza cognitiva. De acuerdo con Álvarez Cavanillas (2008), el lexicón mental: “Se define como un concepto abstracto desarrollado por los lingüísticos para explicar cómo se almacenan y recuperan las unidades léxicas” (p. 11). Por otro lado, Gómez Molina (2004b) lo considera como un complejo diagrama en el que los nodos representan unidades léxicas conectadas entre sí; a diferencia de un diccionario ordenado alfabéticamente, en nuestra memoria las palabras se organizan en redes asociativas, queriendo esto decir, que nuestro diccionario mental organiza las palabras de acuerdo con conceptos y nociones. Consecuentemente, Guarín (2018) resume algunos de los principales rasgos por los que se caracteriza el lexicón mental, siendo estos: (1) opera en un sistema interconectado mediante asociaciones fonéticas, gráficas y semánticas; (2) la red es dinámica y ajustable; (3) se encuentra en constante cambio; (4); las conexiones dentro de esta red son personales, establecidas mediante convenciones lingüísticas o culturales; (5) puede existir cierta variabilidad en las asociaciones debido a que no todas

las palabras ofrecen las mismas probabilidades de conexión; (6) la red no sigue un orden alfabético, por lo tanto, la localización de las palabras en el léxico no es tan determinante como su relación con otras palabras (asociaciones); (7) la mayoría de estas asociaciones tienen un carácter personal y otras están previamente limitadas en la lengua (blanco y negro, cada dos por tres, etc.). En suma, resulta de interés indicar que el aprendizaje del léxico no se produce de forma aislada al aprender independientemente palabra por palabra, sino a través del almacenaje de unidades léxicas en el lexicón mental.

Antes de concluir este apartado, no podemos olvidarnos de un componente esencial del lexicón mental de los hablantes, el léxico disponible. En primer lugar, Nalesso (2022) expresa que:

El léxico disponible se refiere a las palabras que se activan en una situación de comunicación específica y comprende, en la mayoría de los casos, vocablos con contenido de significado. Asimismo, el propósito de la disponibilidad léxica es recolectar y analizar el vocabulario existente en una comunidad de habla, que es activado en función del tema de la comunicación. Se trata de un análisis que busca descubrir qué y cuántas palabras sería capaz de utilizar un sujeto en una situación determinada por un tema específico. (p. 9)

En segundo lugar, se considera significativo tener en cuenta que las listas o los diccionarios de léxico disponible son los productos finales más comunes en los estudios de disponibilidad léxica, siendo estos el resultado de utilizar un análisis estadístico del léxico a un corpus adquirido por medio de una prueba de índole asociativa, de forma que se obtiene un vocabulario disponible de naturaleza temática y con un contenido muy concreto. Así, está compuesto por palabras que, aunque son de uso general, únicamente se utilizan en relación a un tema semántico específico (p. ej.: las palabras silla y mesa están vinculadas a los muebles, mientras que avión y tren están asociadas con los medios de transporte), por ello que el factor inicial que establece la disponibilidad léxica es la conexión de cada término con su contexto categórico. Además, conviene subrayar que estos listados léxicos integran un gran número de sustantivos, un limitado conjunto de verbos y, casualmente, algunos adjetivos, pero en ningún caso adverbios, ya que dicha configuración se deriva de la correlación de estas

palabras temáticas con ciertos ámbitos conceptuales; (Borrego Nieto, 2004; Hernández Muñoz, 2006; López González, 2014).

En tercer lugar, para llevar a cabo una definición de dicho concepto, Ávila Muñoz (2016) aboga por adoptar una visión interdisciplinaria que incluya el sistema lingüístico en la psique de los individuos, puesto que en el momento en el que se actualiza el léxico disponible entra en funcionamiento la actividad cognitiva personal de cada sujeto, activándose varios mecanismos relativos al procesamiento de la información.

En cuarto y último lugar, de acuerdo con Tomé Cornejo (2015), el volumen completo de palabras que conforman las listas de vocabulario disponible frecuentemente se encuentra restringido, ya sea debido al tiempo de respuesta de los hablantes o por el cierre de las listas después de alcanzar un número concreto de palabras. Igualmente, se asume que las palabras con mayor accesibilidad son aquellas que vienen en primera instancia a la memoria, esto es, aquellas que se ubican en los primeros puestos de la lista. En atención a lo cual, Santos et al. (2020) afirman que la disponibilidad léxica es un elemento transcendental en la enseñanza y adquisición de una lengua materna o extranjera, y prueba de ello es la gran cantidad de trabajos y/o estudios que se han realizado al respecto, desde la creación de secuencias didácticas hasta el contraste de las listas de disponibilidad léxica con las recomendaciones fijadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (Rubio Lastra, 2020). En relación con lo anterior, Paredes (2015), quien asegura que el léxico disponible constituye una fuente curricular y un recurso de gran funcionalidad para el aula de ELE, analiza la correspondencia entre los dieciséis centros de interés de la disponibilidad léxica (1. Partes del cuerpo; 2. La ropa; 3. Partes de la casa; 4. Los muebles de la casa; 5. Comidas y bebidas, etc.) del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL) y la propuesta temática (temas y subtemas) del *Plan Curricular del Instituto Cervantes –PCIC-* (2006), concluyendo que la coincidencia entre ambos es muy alta. No obstante, el autor advierte que los temas a los que se ha ceñido la disponibilidad léxica en la enseñanza de E/LE no se resumen en los dieciséis mencionados, sino que las investigaciones particulares actuales han incorporado otros nuevos temas, correspondiéndose con los que aparecen en el *Volumen complementario* del MCERL (2020) y en las nociones específicas del PCIC (2006).

4.4.2. Competencia léxica: tratamiento en el MCERL

Las competencias, descritas por el MCERL (2002), están compuestas por:

Conocimientos, destrezas y habilidades, y características individuales que nos capacitan para poder emprender determinadas acciones. Existen competencias de dos tipologías distintas, por un lado encontramos las generales, que son a las que nos acogemos para realizar cualquier acción, y por otro lado, las propiamente comunicativas, que nos posibilita actuar mediante el empleo de diversos recursos o medios lingüísticos. (p. 9)

A tal efecto, en conformidad con el Consejo de Europa (2020), el concepto de competencia abordado en el MCERL no proviene solo de la lingüística aplicada, sino también de los modelos aplicados de la psicología y la sociopolítica. Aunque se presentan de manera distinta, en general estos modelos comparten cuatro aspectos fundamentales: la competencia estratégica, la competencia lingüística, la competencia pragmática (que alberga tanto la competencia discursiva como la funcional) y la competencia sociocultural (que incluye la competencia sociolingüística).

De este modo, se podría definir a un hablante competente como aquel que está capacitado para: “Responder eficazmente a los desafíos que arroja la comunicación” (Consejo de Europa, 2002, p. 12). Por lo cual, la competencia comunicativa incluye, además de los conocimientos estrictamente lingüísticos, otras dimensiones como pueden ser el conocimiento sociocultural, las motivaciones y las actitudes, entre otras (San Mateo, 2012). No obstante, para Baralo (2005) en la competencia lingüística comunicativa se diferencian seis subcompetencias: la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Igualmente, desde una perspectiva más actualizada, atendemos en este caso al *Volumen complementario* del MCERL (2020), en el que se establece que un alumno deberá trabajar y alcanzar una serie de competencias generales para lograr un dominio general de la lengua, siendo estas: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender; además, de desarrollar las tres competencias que constituyen la competencia comunicativa de la lengua: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática (Consejo de Europa, 2020; San Mateo, 2012).

Así bien, la competencia lingüística está compuesta por el alcance lingüístico general, el alcance léxico, la corrección gramatical, el control léxico, el control

fonológico y el control ortográfico; la competencia sociolingüística está formada por la adecuación sociolingüística; y en la competencia pragmática se incluye la flexibilidad, los turnos de palabra, el desarrollo temático, la coherencia y la cohesión, la precisión y la fluidez. En resumen, como se puede observar en el anterior párrafo la competencia léxica no aparece de forma explícita, al contrario de lo que ocurre en la versión inicial del MCERL (2002).

En nuestro caso particular, donde el léxico es el eje vertebrador de este trabajo, la competencia donde este cobra mayor protagonismo es en la competencia lingüística, y en concreto en los descriptores alcance léxico y control léxico. Por un lado, el *Volumen complementario* del MCERL determina que el primer descriptor (alcance léxico) alude a la amplitud y diversidad de expresiones que se utilizan por parte de un hablante, y que de forma general, se adquiere dedicándole mucho tiempo a la lectura. Por otro lado, en cuanto al segundo descriptor (control léxico), tiene en cuenta la habilidad del aprendiente para elegir las expresiones adecuadas de su repertorio (Consejo de Europa, 2020).

Por su parte, el MCERL (2002) en el que sí se habla de competencia léxica, se define la competencia léxica como: “El conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, estando formada por elementos léxicos y elementos gramaticales” (p. 108). Así, los elementos léxicos comprenden las expresiones hechas (refranes, proverbios, arcaísmos, metáforas, intensificadores, estructuras fijas, verbos de régimen preposicional, locuciones prepositivas, etc.) y la polisemia. Los elementos gramaticales hacen referencia a las palabras de clase cerradas, como pueden ser: los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales, relativos, etc., verbos auxiliares y conjunciones.

4.4.3. Las unidades léxicas y las secuencias formulaicas

Del mismo modo en el que ya adelantábamos en el anterior apartado, las unidades léxicas juegan un papel incuestionable tanto en la vertiente conceptual de los términos vocabulario y léxico, como en el enfoque léxico. En efecto, el vigente epígrafe se marca como objetivo ampliar la visión que la lingüística ofrece de dos de los principales componentes de la competencia léxica; por un lado, de las unidades léxicas, y por otro, de las “secuencias formulaicas” (SF en adelante). No obstante, estas SF también son conocidas también como “unidades fraseológicas” (UF en adelante). La

denominación de SF es más usual en la enseñanza de lenguas, pero en lingüística, en general, se conocen más como UF.

Antes de nada, es preciso destacar la diferenciación que existe entre una unidad léxica y una palabra, recurriendo para aclarar dicha distinción a Morante Vallejo (2005), quien afirma de antemano que la unidad léxica y la palabra no es lo mismo; contemplando pues, que la primera se corresponde con una unidad de significado comúnmente formada por una o más palabras, mientras que la segunda se asocia a un criterio de forma, esto es, se trata de aquello que está delimitado por ciertas pausas o espacios cuando se habla o se escribe, que no necesariamente concuerda con una unidad de sentido. Por contra, lo previamente expuesto no debe dar a entender la pérdida de valor de las palabras a favor de las unidades léxicas, sino a la necesidad de plantearnos que la enseñanza del léxico en E/LE no debe limitarse única y exclusivamente a enseñar palabras sin prestar la suficiente atención a un campo más amplio y funcional, las unidades léxicas, de cuyas posibilidades didácticas de cara a la enseñanza de una LE nos ocuparemos posteriormente.

Dicho esto, existen varias definiciones de unidad léxica, entre las que se encuentra la aportada por Cervero y Pichardo (2000), quienes la entienden como: “Secuencia, que posee un significado único y hace referencia en su totalidad a un concepto, conformando un sistema que está abierto y puede estar compuesta por una sola palabra o varias” (p. 44). Igualmente, no impera un consenso entre los diversos lingüistas en torno a la clasificación relativa a las unidades léxicas; por ejemplo, en el MCERL (2002) se subraya que la competencia léxica engloba el conocimiento del vocabulario de una lengua y la habilidad para usarlo, componiéndose de elementos léxicos y gramaticales, estando el primer grupo –que es el que nos concierne en nuestro caso- compuesto por dos bloques: por un lado, el vocabulario abierto, en el que se incluyen los sustantivos, los verbos, los adjetivos, los adverbios y los conjuntos léxicos cerrados (p. ej.: meses del año), y por otro lado, las expresiones hechas, comprendido por las fórmulas fijas (los exponentes de las funciones comunicativas, los proverbios y los refranes), los modismos (p. ej.: quedarse chorreando), los intensificadores (p. ej.: negro como el carbón), estructuras fijas (p. ej.: por favor, ¿sería tan amable de + verbo en infinitivo), verbos de régimen preposicional (p. ej.: aferrarse a) y las colocaciones (p. ej.: ignorar olímpicamente). No obstante, aceptando esta agrupación como amplia y completa, al ser nuestro objetivo la enseñanza de E/LE, nos conviene dar a conocer

otras propuestas clasificatorias con un carácter más pedagógico, tal y como anticipábamos en el párrafo previo; ya que optamos por otorgar más valor a las unidades léxicas que a las palabras, porque a pesar de que estas últimas sean una parte fundamental del estudio lexical, deja de lado distintas combinaciones que requieren de una atención específica por parte de los estudiantes de LE, al poseer peculiaridades de cada lengua en concreto y, a veces, por tratarse de expresiones idiomáticas.

Motivados por ello, se han encontrado varias clasificaciones que son de interés gracias a su arraigada raíz didáctica; que a pesar de emplear una terminología similar para las distintas categorías, existen entre estas unas ligeras diferencias. Así, estas tres propuestas son, en primer lugar, la realizada por Higuera (1997) quien cataloga las unidades léxicas en cuatro grupos: palabras, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas; en segundo lugar, Gómez Molina (2004c) las agrupa en cuatro: palabras, combinaciones y compuestos, expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación y expresiones rutinarias o fórmulas de interacción social; en tercer lugar, Cervero y Pichardo (2000) las distribuyen en cinco: palabras, frases hechas, combinaciones sintagmáticas o colocaciones, marcadores del discurso conversacionales y expresiones lexicalizadas. En suma, de las tres clasificaciones expuestas se observan principalmente cinco categorías: (1) las palabras simples y compuestas; (2) las fórmulas de interacción social (p. ej.: buenas noches, hasta pronto, etc.); (3) las expresiones idiomáticas o frases hechas (p. ej.: a falta de pan, buena son tortas o costar un ojo de la cara); (4) las colocaciones o combinaciones sintagmáticas (p. ej.: fruta fresca o bien hecho); y (5) los marcadores de discurso (p. ej.: es decir, en realidad, ahora bien, etc.).

Una vez pormenorizados los rasgos más distintivos de las unidades léxicas y su respectiva organización, nos centramos en otro tipo de unidad que integra el componente léxico, y que a su vez supone un elemento central en nuestro sistema lingüístico, las SF o UF (Battaner y López Ferrero, 2019; Contreras Izquierdo, 2022; Contreras Izquierdo y Martos Eliche, 2020). Así las cosas, para Wray (2002) las SF son unidades léxicas pluriverbales, esto es, palabras combinadas de forma continua o discontinua que los hablantes recopilan y recuperan de la memoria como un conjunto a la hora de utilizarlas, y no como un enunciado compuesto palabra a palabra gracias al conocimiento previo de la gramática, y que a modo de recurso expresivo, los nativos las usan naturalmente en los discursos que conforman sus situaciones comunicativas.

Igualmente, en lo que respecta a las características primarias de las SF, cabe resaltar que estas poseen un carácter idiomático, poliléxico, fijo e independiente, aunque estos rasgos no se extrapolan a todas las circunstancias (Velázquez, 2018). En este sentido, Moreno Teva (2012) destaca que estas unidades están presentes en la mayor parte del discurso del hablante, llegando a afirmar que puede llegar a constituir la mitad del mismo; y esto es así, porque según Penadés Martínez (2017), los nativos tienen una alta preferencia por el uso de dichas combinaciones en el momento de transmitir opiniones y deseos. De esta manera, a parte de su frecuencia, estas secuencias sobresalen por varios motivos más: (a) por su capacidad para producir mejoras en la competencia comunicativa de los aprendices, ya que ofrece una mayor precisión, fluidez y expresividad en la producción y comprensión del discurso; (b) por su relación directa con los aspectos sociales y expresivos, dado que en las SF tiene cabida información de tipo sociocultural, incluyendo elementos asociados a la historia, la idiosincrasia de una comunidad de hablantes, las costumbres y la forma de pensar y entender el mundo por parte de un colectivo concreto (Moreno Teva, 2012; Pérez Serrano, 2017; Szyndler, 2015; Timofeeva, 2013).

Por otra parte, en tanto a las clasificaciones propuestas para estas secuencias, la más aceptada y validada entre todas las existentes, es la que lleva a cabo Corpas (1996), quien las agrupa así: colocaciones (cierre hermético), locuciones (para parar un tren) y enunciados fraseológicos como fórmulas rutinarias, refranes o citas (¿cómo vamos?, por dinero, baila el perro, no hay mal que por bien no venga).

Asimismo, a la luz de lo expuesto anteriormente, queda en evidencia que las SF son un aspecto clave que no puede pasar desapercibido en una clase común o de cultura de E/LE, y en general, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, se considera que el dominio de las SF estimula el desarrollo de la competencia léxica, y por tanto, de la competencia comunicativa de los aprendices, al ofrecerle mejoras en la fluidez, precisión y expresividad. Asimismo, las unidades léxicas pluriverbales, podrían ser un elemento central de cualquier propuesta y/o secuencia didáctica para abordar con aprendientes de español, aunque verdaderamente estarían más indicadas para trabajar en grupos de niveles más avanzados y/o expertos; sin que ello suponga descartar su aplicación en los niveles iniciales, siempre y cuando la propuesta se adapte a las características y a las necesidades individuales de los discentes (Contreras Izquierdo y Martos Eliche, 2020).

En definitiva, que los docentes apuesten por tratar las SF en el aula beneficiaría al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje ayudaría a los estudiantes a desenvolverse con mayor éxito en las múltiples situaciones comunicativas en las que son partícipes; al mismo tiempo que refleja la realidad histórica y sociocultural del entorno comunicativo de los discentes, favoreciendo que el alumnado aprenda de forma contextualizada, experiencial y adquiera conocimientos funcionales, significativos y culturales. También, en relación al aprovechamiento de las SF en una clase de E/LE, para la comprensión, explicación y práctica de estas secuencias en la intercomunicación, no es baladí estimar el tratamiento del componente pragmático-discursivo, cognitivo y sociocultural, ya que sería esencial tener a mano por parte del profesorado un amplio abanico de información sociocultural y pragmática-discursiva con el fin de que los estudiantes de L2 utilicen adecuadamente las SF y desde una perspectiva psíquica, desarrollen diversos escenarios comunicativos, representaciones mentales semejantes a las de los emisores nativos que facilite producción y comprensión oral y escrita de las SF (Contreras Izquierdo, 2022).

4.4.4. Enseñar y aprender vocabulario en E/LE desde el enfoque léxico

La propuesta didáctica que incluye el trabajo que desarrollamos establece sus bases en el enfoque léxico, por tanto el principal objetivo del actual apartado es presentar las características básicas de este enfoque así como sus bases epistemológicas y sus principios metodológicos. No obstante, a lo largo de la historia han convivido otros enfoques o métodos sobre cómo tratar la enseñanza del léxico, que han ido evolucionando desde el método de gramática y traducción, el método directo, el método audiolingual y audiovisual, el método comunicativo, la enseñanza mediante tareas hasta el más actual, el enfoque léxico (Núñez, 2019).

El enfoque léxico o *Lexical Approach* si atendemos a su denominación original (Lewis, 1993) es uno de los más recientes y su versión inicial fue sometida a posteriores ampliaciones (Lewis, 1997, 2000). Por una parte, este enfoque está incluido en el enfoque comunicativo, pero representa una evolución del mismo, ya que promueve gran parte de los principios del mismo, aunque incorpora el reconocimiento del alcance de la atención al léxico en el aula; debido ello al mayor aporte de significado del léxico en comparación con las estructuras gramaticales, porque el ensalzamiento de la comunicación va estrictamente unido a un incremento del valor del léxico (Pérez

Serrano, 2017). En cambio, la distinción más significativa entre un enfoque y otro radica en la conceptualización que se realiza del léxico y los efectos pedagógicos resultantes de dicha concepción (Morante, 2005).

Por otra parte, el enfoque léxico se particulariza por fomentar el uso de las secuencias léxicas en bloque o bloques léxicos (*chunks*, en inglés): los marcadores de discurso, las expresiones idiomáticas, las colocaciones, etc. Del mismo modo, el estudio de los *chunks* juega un papel relevante en el aprendizaje de tal enfoque, pero a pesar de estar concebidas de una forma similar a las estructuras gramaticales utilizadas en los métodos estructurales, no está condicionado por estas. Así, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de L2, el entendimiento del nivel léxico como eje vertebrador del desarrollo de la competencia comunicativa constituye los cimientos del enfoque léxico (Lewis, 1997), dado que para este: “La lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada” (Lewis, 1993, p. 51). A tal efecto, los bloques léxicos tienen un rol importante en la enseñanza y aprendizaje del léxico desde la perspectiva que analizamos, tanto es así que estas secuencias léxicas pueden encontrarse tanto en registros informales como formales, y al aparecer con bastante frecuencia, su aprendizaje puede considerarse rentable, además de favorecer una comunicación fluida al permitir un procesamiento más rápido de la información y una comunicación más productiva (Pérez Serrano, 2015).

A continuación, atendiendo a Pérez Serrano (2017) y a Pérez Fernández (2021) ofrecemos una breve caracterización de los cuatro principios que rigen el enfoque léxico:

1.- La supresión de la dicotomía gramática-léxico: de acuerdo con Lewis (1993, 1997, 2000) la gramática es una destreza de tipo receptivo que se adquiere en el momento que nos exponemos ante producciones orales u escritas con un significado que comprendemos. Así, para este autor la dicotomía a la que hacemos referencia carece de validación, porque el léxico no puede equiparse únicamente a las palabras y la lengua se compone de cadenas de bloques de palabras o a fragmentos de palabras. Igualmente, se resalta el hecho irrefutable de que todas las palabras tienen su gramática propia, constituida por el grupo de estructuras en las que se halla; por ello, obviar la gramática de las palabras y no aprenderlas de manera contextualizada da lugar a la producción de secuencias erróneas por parte de los aprendientes.

2.- La dimensión sintagmática de las palabras o los bloques pre-construidos: el principal motivo para focalizar la atención a los bloques léxicos en el aula de lenguas extranjeras es la proporción de una mayor rapidez y fluidez en el proceso comunicativo, así como un pensamiento más veloz y constructivo, ya que muchos de estos bloques no se producen por medio de la aplicación de las reglas generales. Para llevarlo a la práctica, los docentes deben enseñar al alumnado a llevar a cabo una segmentación del léxico no en palabras aisladas sino en bloques (Lewis, 1997, 2000).

3.- La enseñanza de distintos tipos de unidades léxicas: el enfoque léxico defiende que si el léxico de una lengua está conformado por mucho más que palabras, es coherente que se opte por emplear las unidades léxicas como una escala más inclusiva, al abarcar tanto palabras individuales como otras “unidades multipalabra” (Lewis, 1997).

4.- El aprendizaje incidental del léxico generado por la exposición a *input*. Ante la dificultad por parte de los aprendientes para recibir instrucciones explícitas acerca de la ingente cantidad de ítems léxicos necesarios para poseer un dominio óptimo de la LM. Por esta causa, se recomienda utilizar una instrucción de carácter estratégico, donde el docente pondría a disposición de los aprendices estrategias para animar a los discentes a iniciar un proceso de descubrimiento de los bloques léxicos de una manera autónoma, a través del *input* que recibe en clase para que los alumnos apliquen las técnicas de segmentación correspondientes y de anotar los bloques léxicos con los que se topa fuera y dentro del aula. Además, Lewis (2000) es precursor de aprovechar el tiempo del estudiantado en clase para contribuir a incrementar las posibilidades de que la exhibición al *input* cree aprendizaje, esto es, va más allá de la enseñanza de determinados ítems léxicos asociados a actividades concretas, ya que defiende el aprendizaje basado en el reconocimiento del *input* y la segmentación de este en bloques para después realizar un registro de los mismos en el cuaderno.

4.4.4.1. Pautas para facilitar el aprendizaje del léxico

Puesto que en este trabajo se marca como objetivo diseñar una propuesta didáctica para el aprendizaje del léxico por parte del estudiantado de E/LE, en este último epígrafe nos encargamos de identificar los procesos cognitivos necesarios para que se produzca el aprendizaje de unidades léxicas y de presentar tres pautas para facilitar el aprendizaje del léxico respaldadas por tres autores.

En atención a los procesos cognitivos encargados del aprendizaje de unidades léxicas, Estaire (2007) afirma que:

La adquisición del léxico es un proceso constructivo que se va desarrollando de manera graduada y progresiva, consolidándose con el paso del tiempo. Se trata de un proceso que evoluciona desde una fase receptiva hacia una fase productiva, implicando la expansión de distintos aspectos relacionados con las unidades léxicas estudiadas, su posterior retención en la memoria a largo plazo y su almacenamiento para estar disponibles al momento de ser recuperadas durante la comprensión del *input* (conocimiento receptivo) o la producción de expresiones (conocimiento productivo). (p.1)

Así mismo, Lahuerta Galán y Pujol Vilá (2009) hablan de tres procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una nueva unidad léxica de un modo gradual: comprensión, retención y utilización. Sin embargo, estos tres procesos no siempre siguen el mismo orden de aparición, dependiendo de si la unidad léxica objeto de aprendizaje es nueva o es conocida. En esta línea, cuando un estudiante ya tiene conocimiento previo de la unidad léxica, la comprensión y retención de esta se produce de manera simultánea (comprender/retener → utilizar), conllevando ello que su proceso cognitivo se diferencie de la verticalidad seguida por los procesos que se dan a la hora de aprender una unidad léxica nueva (comprender → retener → utilizar).

Por otra parte, Gómez Molina (2004a) asegura que la adquisición de una unidad léxica se produce cuando los significados de las unidades léxicas se asocian entre sí con otras unidades léxicas. Por consiguiente, de acuerdo con este autor los procesos cognitivos involucrados en dicho proceso de aprendizaje son: en primer lugar, la identificación de la forma léxica; en segundo lugar, la comprensión e interpretación del significado; en tercer lugar, la utilización de la palabra o la expresión de manera significativa; en cuarto lugar, la retención (memoria a corto plazo); en quinto lugar, la fijación (memoria a largo plazo); y en último lugar, la reutilización (por medio de la realización de diversos tipos de actividades que precisen de esfuerzo cognitivo y comunicativo).

A modo de síntesis, Baralo (2005) sostiene que: “Estos procesos posibilitan que los aprendientes se adueñen de la forma lingüística junto a su significado, pero no

finaliza aquí el proceso de aprendizaje, dado que los hablantes podrán continuar construyendo redes entre palabras” (p. 8).

En lo que respecta a la segunda parte del capítulo, atendemos a la presentación de distintas pautas para lograr el aprendizaje del léxico siguiendo a Encina et al. (2012), Vidiella (2012) y Woodward (2002). En primera instancia, Encina et al. (2012) plantean tres frases para el aprendizaje del léxico: presentación, trabajo inmediato y repaso constante. La fase primera –presentación- hace alusión al instante en el que aprendiz entra en contacto con el nuevo contenido, evitando en este momento las listas de palabras y por el contrario abogar por el empleo de elementos visuales. La fase segunda –trabajo inmediato- consiste en poner a disposición del aprendiente un *input* que ayude a exponerse de forma diferente a estas nuevas unidades léxicas y capacitarlo para interpretarlas como paso previo a pasar a la fase productiva. En la fase tercera –repaso constante- los autores recomiendan que el alumnado debe practicar e integrar las unidades léxicas en sus discursos de forma funcional y productiva.

En segunda instancia, Vidiella (2012) sugiere que en el aula de E/LE es fundamental suministrar a los alumnos toda la información subyacente en una unidad léxica, para que puedan emplearla en los entornos que requieran. Por lo tanto, se debe lograr que el vocabulario presentado en el salón de clases pase de forma progresiva de ser parte del vocabulario receptivo a formar parte del vocabulario productivo de los estudiantes.

En tercera instancia, Woodward (2002) propone cuatro fases interrelacionadas para planificar el aprendizaje de las unidades léxicas en el siguiente orden: exposición, percepción, memoria, y uso y mejora. En cuanto a la primera fase –exposición- , la autora señala que es de vital importancia organizar y anticipar la exposición y debe reunir algunos requisitos, tales como: contextos reducidos como listas, textos orales y escritos breves, textos previamente elaborados para exponer nuevas palabras; los fragmentos del discurso han de ser cada vez más extensos y se deben ir eliminando los apoyos de forma progresiva y los canales de recepción han de ser diversos (desde la televisión hasta las conversaciones informales entre amigos, películas o correos electrónicos). En tanto a la segunda fase –percepción-, el alumnado debe abordar tanto la percepción de la forma gráfica y fónica como la percepción del significado, es decir, examinar el sonido, el significado y cuál es el funcionamiento de las unidades en

contexto. Respecto a la tercera fase –memoria-, la autora enfatiza en la necesidad de presentar al estudiantado una amplia gama de actividades tanto a corto como a largo plazo, y para ello, es decir, favorecer la retención en la memoria de las unidades léxicas, es fundamental la frecuencia con la que aparecen estas unidades, y la calidad y la profundidad con la que se trabajen las mismas. En último lugar, en la cuarta fase –uso y mejora-, los aprendientes deben llevar a cabo una autoevaluación de cómo han percibido y aprendido la forma, el significado y el uso de las unidades léxicas que han tratado en clase.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que desarrollaremos posteriormente se trata de una Situación de Aprendizaje (SdA en adelante) enfocada en la enseñanza y aprendizaje del léxico, siendo el enfoque léxico su eje vertebrador. Estará compuesta por cuatro elementos claramente diferenciados, a los que atenderemos a continuación en el siguiente orden: identificación, concreción curricular, secuencia didáctica y valoración de lo aprendido.

Asimismo, conviene subrayar que esta SdA se ajusta al marco legislativo vigente, atendiendo para su desarrollo a los elementos curriculares y nomenclatura actual de acuerdo con lo expuesto por un lado, a nivel estatal en la LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE 2/2006, de 3 de mayo; y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. Y por otro lado, conforme a lo reflejado a nivel autonómico en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación en Andalucía; en el Decreto 101/2023, de 9 de mayo; en la Orden 30 de mayo de 2023, y en las Instrucciones 8 de marzo de 2017.

5.1. Identificación de la situación de aprendizaje

a) Título

La SdA que será llevada a cabo por el alumnado de E/LE para trabajar el léxico llevará por título “¡Bienvenidos a Andalucía!”.

b) Curso, año escolar y áreas implicadas

Los estudiantes a los que se dirige esta SdA están escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente en su 5º nivel o curso académico, y su

implementación tendrá lugar durante el año escolar 2023-2024. Igualmente, las áreas curriculares implicadas serán la de Lengua Castellana y Literatura (LCL en adelante), y el Área Lingüística de carácter transversal (ALCT en adelante), que de acuerdo con lo expresado en el Decreto 101/2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía, se imparte para el alumnado que presenta dificultades en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística tras la información obtenida en la evaluación inicial, y parte de los elementos curriculares del área de LCL.

c) Contexto

Dicha SdA se realizará en C.E.I.P “Real Mentesa”, de la localidad de La Guardia de Jaén (Jaén, Andalucía, España), ubicada en el área metropolitana de Jaén, concretamente a 12 kilómetros de la capital provincial y contando en la actualidad con 5.151 habitantes (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2023). Igualmente, su término municipal se enmarca en el cuadrante sur de la provincia, formando parte de la comarca de Sierra Mágina, donde dicho municipio es conocido como “Puerta de culturas”. Respecto a sus actividades económicas, se caracterizan por ser básicamente de carácter agrícola, específicamente destinadas al olivar tradicional; no obstante, desde las últimas décadas gran parte de su población se desplaza a la capital debido a su cercanía, para desempeñar labores profesionales propias del sector industrial, hostelero, sanitario y otras administraciones públicas.

En tanto al centro educativo, situado al norte de la localidad y próximo a zonas de comercio, ocio, naturales y deportivas, se trata de un colegio público de dos líneas, donde hay un total de 260 alumnos escolarizados, repartidos entre las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, el alumnado destinatario de la SdA se trata de un grupo de 3 discentes refugiados, en concreto, dos alumnos (A.D.J y Y.L.T) y una alumna (M.E.K) procedentes de Ucrania y asentados en España desde julio de 2023, tras haber abandonado su país de origen debido al conflicto bélico que allí tiene lugar. Estos tres alumnos forman parte de un grupo de 16 discentes, el cual es su referente, caracterizado por un buen clima de confianza, compañerismo y respeto, y por mostrar actitudes inclusivas. El alumnado objeto de intervención participa y se integra con dificultad en las actividades grupales.

El grupo de estudiantes refugiados se incorpora al centro desde el comienzo del año escolar 2023-2024, es decir, en septiembre de 2023. Asimismo, el alumnado es atendido en el aula ordinaria junto al resto de sus compañeros de clase, recibiendo como recurso educativo el apoyo educativo de los docentes especialistas en PT, AL y ATAL, contemplándose ello como una de las medidas generales de atención a la diversidad y a las diferencias individuales (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía, Orden 30 de mayo de 2023). Sin embargo, tras haber agotado la aplicación de dichas medidas de carácter general, y en un plazo no superior a tres meses, se podrá llevar a cabo por parte del orientador del equipo de orientación del centro una evaluación psicopedagógica del alumnado y establecer posteriormente su correspondiente dictamen de escolarización (Consejería de Educación – Junta de Andalucía, Instrucciones 8 de marzo de 2017).

En general, las familias del alumnado tienen un nivel socio-económico bajo y se dedican a la agricultura. Además, el interés de las familias por participar en la vida académica del centro es escaso, mostrando a día de hoy nula participación y comunicación con el equipo educativo, al igual que en las actividades sociales del municipio; actitudes estas comprendidas desde el centro debido al marcado déficit en el dominio del español. Es por ello, por lo que desde el principio se han puesto a disposición de las familias todos aquellos recursos y/o ayudas necesarias para paliar dichas deficiencias y lograr su inclusión en el colegio.

Este alumnado presenta un nivel de español correspondiente a un A2 según el *Volumen complementario* del MCERL (2020), y su desarrollo intelectual es adecuado acorde a su edad, mostrando aptitudes y habilidades favorables para la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito. Igualmente, es un grupo que tiene una gran predisposición y motivación por aprender, pero se aprecian ciertos problemas conductuales y emocionales, debido a una posible baja autoestima y poco sentido de pertenencia al grupo.

d) Centro de interés

El centro de interés en torno al que gira esta SdA es, con base en las necesidades, intereses y motivaciones individuales y grupales del alumnado, la cultura andaluza.

e) Descripción del reto final

A través de este centro de interés articularemos los diversos elementos curriculares, además de las diferentes tareas y actividades que componen la SdA; las cuales nos conducirán a la consecución de un reto, siendo en nuestro caso la grabación de un podcast con la aplicación *Zencast* sobre los principales aspectos de la cultura andaluza que será emitido en la emisora de radio local y difundido mediante la página web del centro y redes sociales del mismo. El trabajo se realizará en equipos, con una actitud cooperativa y empática, en el que el alumnado deberá expresar de forma oral, y previamente escrita, las características generales del carácter de sus habitantes, el tiempo meteorológico en Andalucía, costumbres, comidas, geografía, etc.

f) Justificación

La orientación hacia el enfoque léxico como base metodológica y la elección del centro de interés en torno al que gira esta SdA, la cultura andaluza, se ha determinado, por un lado, teniendo en cuenta las inquietudes y demandas del alumnado destinatario, tanto a nivel personal como de grupo; para lo que se ha realizado una valoración global de dichas necesidades y poder llegar así a una decisión final. Por otro lado, se ha considerado oportuno contar con la información aportada por las familias de los estudiantes así como del resto de profesionales docentes implicados en el proceso educativo de los mismos, y de esta forma, obtener datos contrastados que justifiquen la importancia de llevar a cabo una SdA como la aquí propuesta. Igualmente, se han estimado las posibilidades didácticas que subyacen al centro de interés elegido.

En este sentido, debido al escaso periodo de tiempo que el alumnado lleva viviendo en España y su bajo nivel de dominio del español, optamos por la selección de un léxico funcional y significativo para el estudiantado, de cara a optimizar su proceso comunicativo en las actividades sociolingüísticas básicas en las que se verá envuelto en su vida cotidiana, donde dicho léxico tendrá una predominancia relevante; y de este modo, poder estimular el proceso de aprendizaje y/o adquisición de la L2. Así, al extrapolar la funcionalidad del léxico elegido al entorno más próximo de aprendizaje de los aprendices, apostamos por la priorización de un aprendizaje contextualizado y experimental, enfocado también a la paulatina aculturación de los aprendientes, desde la óptica de la cultura que le rodea diariamente en su ambiente de enseñanza, la andaluza.

Igualmente, con el desarrollo de esta propuesta didáctica buscamos garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos, atendiendo así al cuarto de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030* (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En definitiva, mediante nuestra SdA, se estaría promoviendo, en primer lugar, el enriquecimiento léxico de los estudiantes; en segundo lugar, la inclusión del alumnado en su grupo-clase, en la vida del centro y en los acontecimientos socioculturales de la localidad; y en tercer lugar, el aumento de los niveles de motivación y satisfacción personal con el acometido de realizar el reto final.

5.2. Concreción curricular

Antes de nada, cabe aclarar que en cada uno de los elementos curriculares que se desarrollan en este epígrafe se ha llevado a cabo una adaptación, con el fin de eliminar barreras para el aprendizaje y adecuar dichos elementos a las características, nivel y necesidades del alumnado, fomentando así el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) así como la presencia, progreso y participación de los aprendientes (Márquez et al., 2021).

5.2.1. Competencias específicas

Según lo expuesto en el Decreto 101/2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía, las competencias específicas son el punto de partida esencial y el centro de la concreción curricular, representando las acciones o desempeños que se espera que los estudiantes realicen en sus actividades de la vida cotidiana. Además, sirven como elemento de conexión que une las competencias clave con los saberes básicos y los criterios de evaluación.

De este modo, las competencias específicas de las áreas curriculares de LCL y ALCT (como se aclaró previamente, ambas se encuentran interconectadas y cuentan con las mismas competencias específicas) que se abordarán en nuestra SdA, atendiendo a la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía, son las expuestas a continuación en la tabla 1:

Tabla 1

Competencias específicas del área de LCL (y ALCT) que debe adquirir el alumnado al finalizar la SdA

Competencias específicas	
CE.1	Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España [...] para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
CE.2	Comprender e interpretar textos orales y multimodales [...] para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.
CE.3	Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados [...] cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
CE.4	Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita [...] para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
CE.5	Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básica [...] para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

Fuente: extraído y adaptado del Real Decreto 157/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional – Gobierno de España.

5.2.2. Descriptores operativos del perfil de salida, perfil competencial y competencias clave

Cada una de las ocho competencias clave recogidas en el Real Decreto 157/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional – Gobierno de España se vincula con los diversos descriptores operativos del perfil de salida. De este modo, nuestra SdA favorecerá en el alumnado la adquisición de las 8 competencias clave (tabla 2):

Tabla 2

Competencias clave que adquirirá el alumnado con la consecución de la SdA

Competencias clave	
1	Competencia en comunicación lingüística (CCL)
2	Competencia plurilingüe (CP)
3	Competencia matemática y competencia en ciencias y tecnología (STEM)

- 4 Competencia digital (CD)
- 5 Competencia personal social y de aprender a aprender (CPSAA)
- 6 Competencia ciudadana (CC)
- 7 Competencia emprendedora (CE)
- 8 Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC)

Nota. La terminología y nomenclatura utilizada responde con exactitud a la que aparece en el currículo referente para su elaboración.

Fuente: extraído y adaptado del Real Decreto 157/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional – Gobierno de España.

En este sentido, es necesario aclarar la conceptualización de dichos términos y las relaciones existentes entre estos elementos curriculares. En primer lugar, el perfil de salida hace referencia a cómo de competente deber ser el estudiante, en relación con las ocho competencias clave, al finalizar la enseñanza básica (Educación Secundaria Obligatoria). En segundo lugar, los descriptores operativos especifican aquello que el discente ha llegado a alcanzar de cada competencia clave al completar una etapa educativa, o dicho de otro modo, son las diferentes piezas que constituyen y describen cada competencia clave. En tercer lugar, cabe indicar que a nivel normativo andaluz (en el Decreto 101/2023 y en la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía), se ha concretado el perfil de salida en el perfil competencial del estudiantado al finalizar cada ciclo de las diferentes etapas educativas (en nuestro caso el tercer ciclo de Educación Primaria). Así, en la tabla 3 se presenta la relación curricular entre las competencias específicas, los descriptores operativos del perfil de salida, el perfil competencial y las competencias clave, y que por tanto será la que esté inmersa en esta SdA.

Tabla 3

Relación curricular entre las competencias específicas, los descriptores operativos del perfil de salida, el perfil competencial y las competencias clave presentes en la SdA

Competencias específicas	Competencias clave		Descriptores operativos del perfil de salida – perfil competencial	
CE.1	CCL	CP	CCL1 – CCL5	CP2 – CP3
	CC	CCEC	CC1 – CC2	CCEC1 – CCEC3

CE.2	CCL	CP	STEM	CCL2	CP2	STEM1
	CD	CC	CPSAA	CD3	CC3	CPSAA3
CE.3	CCL	CP	STEM	CCL1 – CCL3	CP2	STEM1
				CCL5		
CE.4	CD	CC	CE	CD2	CC2	CE1
				CCL2 – CCL3		
CE.5	CCL	CP	STEM	CCL5	CP2	STEM1
	CD		CPSAA	CD1	CPSAA4 – CPSAA5	
CE.5	CCL	CD	STEM	CCL1 – CCL2 – CCL5		STEM1
	CC		CPSAA	CD2 – CD3	CPSAA5	CC2

Nota. La terminología y nomenclatura utilizada responde con exactitud a la que aparece en el currículo referente para su elaboración.

Fuente: extraído y adaptado de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía; y el Real Decreto 157/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional – Gobierno de España.

A posteriori (tabla 4), se ha considerado aclaratorio ejemplificar una relación curricular de las presentadas en la tabla 3, con el objetivo de dotar de significado la nomenclatura empleada anteriormente:

Tabla 4

Ejemplificación de la relación curricular entre una competencia específica, el perfil de salida y la conexión con los descriptores operativos del perfil de salida y el perfil competencial de las competencias clave (CCL) abordada en nuestra SdA

Competencia específica – Orden 30 de mayo de 2023

CE.1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos, y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

Perfil de salida – descriptores operativos de las competencias clave (CCL)

Real Decreto 157/2022

Al completar la Educación Primaria, el alumno o alumna...

CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma

oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Descriptorios operativos / Perfil competencial de las competencias clave (CCL)

Decreto 101/2023

Al completar el tercer ciclo de Educación Primaria, el alumno o alumna...

CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Nota. La terminología y nomenclatura utilizada responde con exactitud a la que aparece en el currículo referente para su elaboración.

Fuente: extraído y adaptado del Decreto 101/2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía; la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía; y el Real Decreto 157/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional – Gobierno de España.

5.2.3. Objetivos de etapa relacionados con los descriptorios operativos

Con la realización de la presente SdA se pretende que los aprendientes logren alcanzar los siguientes objetivos de etapa de la Educación Primaria, los cuales vienen

determinados tanto en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional – Gobierno de España como en el artículo 5 del Decreto 101/2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía:

- a)** Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b)** Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, iniciativa personal, sentido crítico, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.
- d)** Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, así como las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones, así como reconocer la interculturalidad existente en Andalucía.
- e)** Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- f)** Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i)** Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que recibe y elabora.
- j)** Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas, e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- m)** Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

- o) Conocer y respetar el patrimonio cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento de la comprensión de nuestra cultura, reconociendo a Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

Igualmente, en el Anexo II de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía se determina la vinculación entre los objetivos de la etapa y los descriptores operativos del perfil competencial al término de esta. Así, en la tabla 5 se representa dicha asociación teniendo en cuenta los objetivos de etapa seleccionados.

Tabla 5

Vinculación entre los objetivos de etapa de Educación Primaria de la SdA y los descriptores operativos del perfil competencial a la finalización de dicha etapa

Objetivos de etapa	Perfil competencial de las competencias clave							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
a)	1-5	3		2	1-2-5	1-2-3		1
b)			1-2	3	1-3-4-5		1-2-3	
d)	4-5	3			1-2-3	1-2-3		1-2-5
e)	1-2-3-4-5	2	4	2			1-3	1-2-3
f)		1-2-3						
i)	2		1-2-4	1-5			2	
j)	1-2			2			1-3	2-3-4
m)			5		1-2	4		
o)	4-5		1		1-2-3	1-2-3		2-3-4

Nota. La terminología responde con exactitud a la que aparece en el currículo referente para su elaboración. Los objetivos de etapa se vinculan con las competencias clave y con los números del 1 al 5 (perfiles competenciales); no obstante, existe cierta disimilitud con la nomenclatura empleada en las tablas anteriores y con la que aparece en el currículo base. De esta manera, si por ejemplo el objetivo de etapa a) se vincula con la competencia clave CCL y con los perfiles competenciales 1 y 5, significa que este objetivo de etapa se encuentra asociado a los perfiles competenciales CCL1 y CCL5. Se ha decidido presentarlo de este modo por motivos de espacio.

Fuente: extraído y adaptado de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía.

5.2.4. Objetivos didácticos

Teniendo en cuenta las características de nuestro alumnado y los saberes básicos y específicos que se van a trabajar, a continuación enumeramos aquellos objetivos didácticos que se pretenden alcanzar con esta SdA.

OD.1. Reutilizar el léxico previo, aumentando sus redes asociativas.

OD.2. Aprender nuevas unidades léxicas relacionadas con las emociones y la personalidad, desarrollando técnicas de aplicación en situaciones comunicativas reales.

OD.3. Adquirir unidades léxicas nuevas relativas al mobiliario urbano y los medios de comunicación.

OD.4. Ampliar el vocabulario asociado a las condiciones meteorológicas y a los puntos cardinales.

OD.5. Aprender nuevas unidades léxicas vinculadas a los alimentos y comidas, desarrollando estrategias de interiorización y poniéndolas en práctica en diversas situaciones comunicativas cotidianas.

OD.6. Emplear correctamente las formas verbales ser y estar, ajustándolas a distintos ambientes comunicativos.

OD.7. Desarrollar las actividades comunicativas de la lengua de comprensión, expresión, interacción y mediación tanto a nivel oral como escrito.

OD.8. Producir textos orales y escritos cortos usando los aspectos gramaticales y léxicos abordados.

OD.9. Participar de forma activa en actividades individuales y cooperativas, con una actitud de respeto y responsabilidad.

OD.10. Conocer, valorar y respetar la cultura española, andaluza y local.

Los objetivos didácticos planteados contribuyen a la consecución de los objetivos de etapa, y en efecto, a las competencias específicas y competencias clave presentadas anteriormente.

5.2.5. Criterios de evaluación generales y específicos

Los criterios de evaluación que utilizaremos para evaluar nuestra SdA se dividen en dos tipos: por un lado, nos encontramos los generales, que vienen establecidos a nivel curricular en el Anexo II de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía, y, por otro lado, los específicos, que han sido elaborados propiamente para esta SdA, y que mantienen una estrecha relación con los objetivos didácticos presentados en el apartado previo.

En cuanto a los criterios de evaluación generales (Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía) del área de LCL (y ALCT), cabe señalar que parten de las competencias específicas, por lo que dichas competencias quedan subdivididas en diferentes criterios de evaluación diferenciados por los dos niveles correspondientes al tercer ciclo (en nuestro caso atenderemos a 5º de Educación Primaria); además, a los criterios de evaluación se le asocian los saberes básicos. Por consiguiente, en la tabla 6 se exponen los criterios de evaluación vinculados a las competencias específicas que se han seleccionado para evaluar el aprendizaje de los aprendientes.

Tabla 6

Criterios de evaluación generales del área de LCL (y ALCT) correspondientes a 5º de Educación Primaria vinculados a las competencias específicas

Lengua Castellana y Literatura (y ALCT) – tercer ciclo de Educación Primaria	
Competencias específicas	Criterios de evaluación de 5º de Educación Primaria
CE.1	<p>1.1.b. Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales, incluidas las lenguas de signos, identificando las características fundamentales de las de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lenguas familiares del alumnado.</p> <p>1.2.b. Detectar, con autonomía creciente y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y valorando la diversidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.</p>

-
- 1.3.b. Conocer los rasgos más destacados de la modalidad lingüística andaluza.
- CE.2** 2.1.b. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.
- 3.1.b. Producir textos orales y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.
- CE.3** 3.2.b. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa, de cortesía lingüística y de cooperación conversacional.
- 3.3.b. Conocer y producir textos orales y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, propios de la literatura infantil andaluza, utilizando recursos verbales y no verbales básicos.
- 4.1.b. Comprender el sentido global y la información relevante, de textos escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de antes, durante y después de la lectura.
- CE.4** 4.2.b. Analizar e interpretar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.
- 5.1.b. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizand o estrategias sencillas, de planificación, textualización, revisión y edición.
-

Nota. La terminología y nomenclatura responde con exactitud a la que aparece en el currículo referente para su elaboración.

Fuente: extraído y adaptado de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía.

Respecto a los criterios de evaluación específicos, los planteados para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en esta SdA son:

CEE.1. Reutilizar el léxico previo, aumentando sus redes asociativas.

CEE.2. Aprender nuevas unidades léxicas relacionadas con las emociones y la personalidad, desarrollando técnicas de aplicación en situaciones comunicativas reales.

CEE.3. Adquirir unidades léxicas nuevas relativas al mobiliario urbano y los medios de comunicación.

CEE.4. Ampliar el vocabulario asociado a las condiciones meteorológicas y a los puntos cardinales.

CEE.5. Aprender nuevas unidades léxicas vinculadas a los alimentos y comidas, desarrollando estrategias de interiorización y poniéndolas en práctica en diversas situaciones comunicativas cotidianas.

CEE.6. Emplear correctamente las formas verbales ser y estar, ajustándolas a distintos ambientes comunicativos.

CEE.7. Desarrollar las actividades comunicativas de la lengua de comprensión, expresión, interacción y mediación tanto a nivel oral como escrito.

CEE.8. Producir textos orales y escritos cortos usando los aspectos gramaticales y léxicos abordados.

CEE.9. Participar de forma activa en actividades individuales y cooperativas, con una actitud de respeto y responsabilidad.

CEE.10. Conocer, valorar y respetar la cultura española, andaluza y local.

5.2.6. Saberes básicos y saberes específicos

Con el nuevo currículo, los contenidos han pasado a denominarse saberes básicos y se agrupan por bloques de saberes básicos. En este sentido, por una parte abordaremos los saberes básicos relativos al área de LCL (y ALCT) que se trabajarán en la SdA (tabla 7), los cuales han sido extraídos de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía, y se encuentran asociados tanto a las competencias específicas como a los criterios de evaluación del 6º curso del tercer ciclo de Educación Primaria siendo estos:

Tabla 7

Saberes básicos del área de LCL (y ALCT) del 3º ciclo de Educación Primaria abordados en la SdA

Lengua Castellana y Literatura (y ALCT)
Tercer ciclo – Educación Primaria
Bloque A. Las lenguas y sus hablantes
LCL.3.A.1. Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno geográfico [...] de la primera gramática de la Lengua Castellana. LCL.3.A.2. La diversidad etnocultural y lingüística [...] la modalidad lingüística andaluza. LCL.3.A.3. Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. LCL.3.A.4. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
Bloque B. Comunicación
<i>LCL.3.B.1. Contexto.</i> LCL.3.B.1.1. Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro). <i>LCL.3.B.1. Géneros discursivos.</i> LCL.3.B.2.2. Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación. LCL.3.B.2.3. Géneros discursivos de ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y riesgos. <i>LCL.3.B.3. Procesos.</i> LCL.3.B.3.1. Interacción oral: interacción oral en contextos formales e informales, escucha activa [...] vivencias y emociones propias y ajenas. LCL.3.B.3.2. Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global [...] mejorar la comprensión de textos. LCL.3.B.3.3. Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal [...] con progresiva autonomía. LCL.3.B.3.5. Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección [...] escritura en soporte digital acompañada.
Bloque C. Educación literaria
LCL.3.C.1. Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados [...] en itinerarios lectores. LCL.3.C.2. Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. LCL.3.C.6. Relación entre los textos leídos [...] con la fantasía y con las demás artes. LCL.3.C.8. Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos [...] obras más relevantes.
Bloque D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

LCL.3.D.6. Estrategias de observación [...] la acentuación. LCL.3.D.7. Los signos de puntuación [...] organizar el texto y expresar intención comunicativa.

Nota. La terminología y nomenclatura responde con exactitud a la que aparece en el currículo referente para su elaboración.

Fuente: extraído y adaptado de la Orden 30 de mayo de 2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional – Junta de Andalucía.

Por otra parte, todos estos saberes básicos se concretan en saberes específicos para atender a las características de nuestra propuesta didáctica. Los saberes específicos que trabajaremos a lo largo de esta SdA se corresponden al nivel A2 del *Volumen complementario* del MCERL (2020). Estos saberes específicos han sido seleccionados conforme a los objetivos didácticos planteados y se agrupan en cuatro dimensiones: comunicación oral y escrita, léxicos, gramaticales y culturales (tabla 8).

Tabla 8

Saberes específicos seleccionados para nuestra SdA divididos en cuatro dimensiones

Saberes específicos			
Comunicación oral y escrita	Léxicos	Gramaticales	Culturales
SE.1. Comprensión y producción de textos orales y escritos.	SE.4. Las emociones. SE.5. Las condiciones meteorológicas y los puntos cardinales.	SE.9. Verbos ser y estar en presente de indicativo. SE.10. Adjetivos calificativos: personalidad y emociones.	SE.11. Comida típica de Andalucía y la localidad. SE.12. Respeto a la cultura española, andaluza y local.
SE.2. Exposición oral.	SE.6. El mobiliario urbano.	SE.7. Los alimentos.	
SE.3. Descripción de personas y lugares.	SE.8. Los medios de comunicación.		

Fuente: elaboración propia.

5.2.7. Métodos pedagógicos y temporalización

Nuestra SdA se sustenta en una metodología activa y participativa, donde los aprendientes serán los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje, y el docente adoptará el papel de guía y orientador que acompañará al alumnado durante el proceso de aprendizaje. En consecuencia, abogamos por un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, funcional y propedéutico que favorezca, en conformidad con lo establecido en *Volumen complementario* del MCERL (2020), la adquisición y desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación tanto oral como escrita. Y por ende, desarrollar, además de las competencias específicas y competencias clave determinadas en el currículo, las competencias comunicativas de la lengua: la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

A tal efecto, la SdA propuesta se fundamenta, como se adelantó en un principio, en el enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997), y se ajusta a la estructura de la enseñanza mediante tareas. En este sentido, Zanón (1999) caracteriza la enseñanza basada en tareas como una propuesta para integrar los cuatro aspectos de la enseñanza: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, e incorpora la participación de los protagonistas del aprendizaje, es decir, profesores y alumnos, en la toma de decisiones relacionadas con cada uno de los cuatro aspectos. Igualmente, el autor señala que en este tipo de enseñanza, el léxico es una parte esencial en las distintas tareas a realizar.

En esta línea, hemos considerado tener en cuenta los siguientes principios metodológicos:

- Se fomentará el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), eliminando barreras de aprendizaje y propiciando la presencia, progreso y participación del alumnado para lograr la inclusión.
- Se favorecerá la integración y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Se llevará a cabo un tratamiento global e integrador de los saberes básicos y específicos, favoreciendo un aprendizaje contextualizado y experiencial.
- Se propiciará el aprendizaje significativo y funcional de los saberes básicos y específicos.

- Las tareas y actividades se adecuarán a las características y necesidades del alumnado, así como a su nivel de competencia lingüística.
- Se fomentará el aprendizaje cooperativo, participativo y lúdico a través del enfoque comunicativo.
- Se tendrá en cuenta el estado emocional de los estudiantes, priorizando este ante cualquier otra circunstancia académica.
- Se promocionarán las tareas y actividades que estimulen los procesos comunicativos y el uso de la lengua.

Por último, en la tabla 9 se muestra la temporalización de la SdA que llevaremos a cabo. Como se puede comprobar, nuestra SdA estará compuesta por diez sesiones de 45 minutos de duración cada una, que se desarrollarán en los tramos horarios lectivos donde se imparte la materia de LCL (y ALCT), es decir, los lunes y martes a 2ª hora (de 10.00 a 11.00 h) y los jueves y viernes a 1ª hora (de 9.00 a 10.00 h).

Tabla 9

Temporalización de la SdA

ENERO 2024						
<i>L</i>	<i>M</i>	<i>X</i>	<i>J</i>	<i>V</i>	<i>S</i>	<i>D</i>
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Nota. Los días marcados en negrita y con el fondo en color gris serán los días en los que se desarrolle la SdA. Los días marcados en color rojo no son lectivos. Los días (en rojo) incluidos en las casillas de color azul se corresponden con las vacaciones de Navidad. El día 22 de enero de 2024 es festividad local.

Fuente: elaboración propia.

5.3. Secuencia didáctica

En primera instancia, cabe indicar que la secuencia didáctica contará con una serie de tareas (pretarea, tarea central y postarea) constituidas por diversas actividades

que se llevarán a cabo en tres momentos: iniciales, posibilitadoras y finales. De este modo, todas las tareas y sus respectivas actividades se vinculan entre sí y tienen como meta la realización de un reto final. Las iniciales se corresponden con las actividades introductorias, motivadoras y relacionadas con los conocimientos previos. Las posibilitadoras cumplen la función de brindar a los estudiantes la oportunidad de descubrir y familiarizarse con los conceptos necesarios para realizar el reto final. Por último, las finales posibilitan la puesta en práctica de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la secuencia didáctica y llevar a cabo el reto final.

En segunda instancia, en la tabla 10 se exponen tres de los cuatro elementos que componen la SdA y que se han ido desarrollando en los epígrafes anteriores: identificación, concreción curricular, incluida la matriz curricular, y la propia secuencia didáctica constituida por la temporalización, las tareas, actividades, los recursos y, las actividades y competencias comunicativas de la lengua (MCERL, 2020) relacionadas.

Tabla 10

Secuencia didáctica de la SdA

SdA		
IDENTIFICACIÓN		
Curso	Título	Temporalización
2023-24	“¡Bienvenidos a Andalucía!”	8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 23 y 25 de enero de 2024
Nivel y etapa		
5º Ed. Primaria		Reto final
Nivel de español	Centro de interés	Grabación de un podcast sobre los principales aspectos de la cultura andaluza.
A2	La cultura andaluza	
Áreas implicadas: LCL (y ALCT)		
CONCRECIÓN CURRICULAR		
Competencias específicas		Criterios de evaluación
CE.1 CE.2 CE.3 CE.4. CE.5		1.1.b – 1.2.b - 1.3.b – 2.1.b – 3.1.b – 3.2.b – 3.3.b – 4.1.b – 4.2.b – 5.1.b
Competencias clave		Criterios de evaluación específicos
CCL – CP – STEM – CD – CPSAA – CC – CE - CCEC		CEE.1 – CEE.2 – CEE.3 – CEE.4 – CEE.5 – CEE.6 – CEE.7– CEE.8 – CEE.9- CEE.10

Objetivos de etapa	Saberes básicos
a), b), d), e), f), i), j), m), o)	Bloque A – B – C - D
Objetivos específicos	Saberes específicos
OD.1 – OD.2 – OD.3 – OD.4 – OD.5 – OD.6 – OD.7- OD.8 – OD.9 –OD.10	SE.1 – SE.2 – SE.3 – SE.4 – SE.5 – SE.6 – SE.7 – SE.8 – SE.9 – SE.10 – SE.11 – SE.12

SECUENCIA DIDÁCTICA

Actividades iniciales (sesiones 1, 2 y 3)

Temporalización: 08-09-11/01/2024

Pretarea

Presentación de las características personales, emocionales y sociales.

Sesión 1 (08/01/2024). Actividad 1 (45’) – “*¿Cómo nos sentimos y cómo somos?*”: en asamblea, mediante una ruleta se le presenta al alumnado vocabulario relacionado con las emociones y la personalidad (véase Anexo I). Tras jugar y practicar oralmente y por escrito las emociones, deberán escribir en un *post-it* y de forma anónima cómo se sienten y algunos datos personales. Después, el docente los mezclará y los repartirá aleatoriamente; cada uno leerá una descripción, debiendo averiguar qué compañero es.

Sesión 2 (09/01/2024). Actividad 2 (45’) – “*Lluvia de ideas sobre nuestro entorno*”: en gran grupo, se expone al alumnado vocabulario sobre las condiciones meteorológicas y puntos cardinales con apoyos visuales. Tras ello, mediante un *Kahoot* de imágenes (véase Anexo II), por parejas, tendrán que ir diciendo de forma oral la palabra con la que se corresponde. Por último, deberán escribir en un folio con la ayuda del docente, palabras clave sobre el tiempo en su localidad según las estudiadas, debiéndolo intercambiar con el compañero de al lado para que este lo corrija.

Sesión 3 (11/01/2024). Actividad 3 (45’) – “*Conociendo nuestro pueblo*”: a través del diccionario temático y digital [enRÉDate](#) (véase Anexo III), el alumnado accederá con la tablet al centro de interés del árbol temático 13. “La calle y el barrio” para conocer el léxico sobre el mobiliario urbano. Después, en grupo, usando tarjetas con imágenes con elementos del campo semántico “mobiliario urbano” (véase Anexo IV), el grupo elige una tarjeta y la pone en la mesa; el aprendiz que le toque jugar escoge un elemento representado en la tarjeta y lo escribe en su cuaderno; por último, a través de preguntas, los otros integrantes deberán adivinar qué elemento ha seleccionado.

Recursos: materiales (pizarra digital, tablet con acceso a Internet, ruleta, cuaderno, *post-it*, lápiz o boli); espaciales (aula); humanos (docente).

Actividades comunicativas de la lengua (MCERL, 2020): expresión, comprensión e interacción oral y escrita. **Competencias comunicativas de la lengua (MCERL, 2020):** competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Actividades posibilitadoras (sesiones 4, 5, 6 y 7)

Temporalización: 12-15-16-18/01/2024

Tarea central Interacción y mediación sobre la comida típica andaluza.

Sesión 4 (12/01/2024). Actividad 4 (45') – “Bingo alimenticio”: repartiremos a cada discente un cartón en el que habrá escritos 6 alimentos con sus apoyos visuales correspondientes (véase Anexo V). El docente dirá cada uno de los términos y los discentes deberán tachar aquellos que coincidan con los que se han dicho. El primer aprendiz que consiga tener todas las palabras cantará ¡Bingo! y ganará la partida.

Sesión 5 (15/01/2024). Actividad 5 (45') – “Adivina, adivinanza”: el docente repartirá a los alumnos una ficha donde hay representadas una serie de adivinanzas junto a una batería de imágenes sobre el campo semántico de los alimentos (véase Anexo VI); los alumnos deberán adivinar de qué alimento se trata. A continuación, los alumnos tendrán que crear una breve adivinanza sobre un alimento que no haya aparecido anteriormente, y entre ellos, intentar adivinar dicho alimento.

Sesión 6 (16/01/2024). Actividad 6 (45') – “Somos lo que comemos”: por parejas (participan el resto de alumnos del grupo-clase), una vez conocidos algunos alimentos, el alumnado deberá expresar de forma oral sus favoritos a su pareja, y este (nativo) deberá dictar de forma oral una receta típica andaluza (nombre del plato e ingredientes); para que posteriormente, el alumno de E/LE la escriba en su cuaderno (con la tutorización de su compañero). Por último, cada alumno deberá leer la receta a otro alumno, expresar si le gusta o no, y anotar con ayuda las palabras desconocidas.

Sesión 7 (18/01/2024). Actividad 7 (45') – “La pirámide alimentaria”: individualmente, los alumnos visualizarán en la tablet la pirámide alimentaria que ofrece el diccionario temático digital [enRÉDate](#) que forma parte del centro de interés 1. “Los alimentos” del árbol temático de dicho diccionario (véase Anexo VII). En base a esta pirámide, cada alumno se encargará de una sección (frutas y verduras, lácteos, etc.), debiendo recortar los alimentos de un folleto de un supermercado y escribir su nombre correspondiente para, por último, crear una pirámide sobre una cartulina. Cada sección tendrá un color de fondo diferente para diferenciarse mejor. Una vez realizada la pirámide, cada alumno explicará oralmente los alimentos que forman su sección.

Recursos: materiales (juego del “bingo”, cartulinas, folletos del supermercado, cuaderno, fichas, boli o lápiz); espaciales (aula); humanos (docente).

Actividades comunicativas de la lengua (MCERL, 2020): expresión, comprensión, interacción y mediación oral y escrita. **Competencias comunicativas de la lengua (MCERL, 2020):** competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Actividades finales (sesiones 8, 9 y 10)

Temporalización: 19-23-25/01/2024

Postarea (reto final)	Grabación de un podcast sobre los principales aspectos de la cultura andaluza.
------------------------------	--

Sesión 8 (19/01/2024). Actividad 8 (45’) – **“Comunicándonos”**: el alumnado se introducirá en el léxico relacionado con los medios de comunicación a través del diccionario temático y digital [enRÉDate](#) (centro de interés 15. “Medios de comunicación”) (véase Anexo VIII). Tras ello, escucharán en dos ocasiones un fragmento de 3 minutos de un episodio de podcast de *Spotify* ([Sociedad andalusí: popurrí de razas, etnias y religiones en al-Ándalus](#)) de “Mundo andalusí” (véase Anexo IX). Después, de un listado de palabras, deberán rodear entre 5 y 10 que hayan escuchado en el podcast, y finalmente, ordenarlas alfabéticamente (véase Anexo X).

Sesión 9 (23/01/2024). Actividad 9 (45’) – **“Construcción del podcast”**: de forma grupal (3 integrantes), los alumnos deberán escribir una carta (indicando los datos del destinatario y remitente) sobre los aspectos culturales de su pueblo, relacionada con el léxico trabajado previamente: personalidad, localización geográfica y comida típica.

Sesión 10 (25/01/2024). Actividad 10 (45’) – **“Grabación del podcast”**: usando la aplicación *Zencast* los aprendientes grabarán un podcast sobre el material escrito en la actividad anterior (máximo 3 minutos), donde intervendrán todos los discentes. Antes, deberán practicar de forma oral y memorizar el texto. Finalmente, subirán el podcast a la aplicación *iVoox*, y se publicará en las redes sociales y en la página web del centro.

Recursos: materiales (tablet y ordenador con acceso a Internet, cuaderno, fichas, boli o lápiz); espaciales (aula); humanos (docente).

Actividades comunicativas de la lengua (MCERL, 2020): expresión, comprensión e interacción oral y escrita. **Competencias comunicativas de la lengua (MCERL, 2020):** competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Fuente: elaboración propia.

5.4. Valoración de lo aprendido

Se llevará a cabo una evaluación que tenga en cuenta las dos áreas de aplicación, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por un lado, la evaluación de la enseñanza estará enfocada en la valoración de lo aprendido por parte del alumnado durante y tras la realización de la SdA, donde nos ceñiremos en los elementos curriculares (competencias específicas, objetivos, saberes básicos y criterios de evaluación), métodos pedagógicos, tareas y actividades.

Por otro lado, se llevará a cabo una evaluación de la práctica docente teniendo en cuenta para ello, la planificación, el modo de actuación en clase tanto a nivel individual como grupal, la coordinación y el clima a nivel de aula y de centro. Para ello, el alumnado deberá valorar la acción docente y la SdA mediante un cuestionario de evaluación; y los docentes encargados de implementar la SdA (el docente del área de LCL, los especialistas en ATAL, AL y PT), llevarán a cabo una autoevaluación de la práctica docente a través de una lista de cotejo (como la que se muestra en la tabla 11) con el objetivo de establecer propuestas de mejora.

Tabla 11

Lista de cotejo de autoevaluación de la práctica docente

Indicadores de evaluación de la práctica docente	SÍ	NO
Se ha llevado a cabo una metodología inclusiva, activa e innovadora.		
Se ha fomentado la presencia, progreso y participación del alumnado.		
Se han puesto en práctica los principios del enfoque léxico.		
Se han empleado diversos criterios, técnicas e instrumentos de evaluación.		

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje, tiene un carácter criterial, global, integrador y diferenciado, continuo y formativo. Igualmente, al ser criterial, los criterios de evaluación (generales y específicos) nos señalan el grado de consecución de las competencias específicas y sirven para evaluar las competencias específicas y su desempeño, para lo que utilizaremos instrumentos de evaluación como la rúbrica (tabla 12).

Tabla 12

Rúbrica empleada para evaluar las competencias específicas mediante los niveles de desempeño de los criterios de evaluación específicos utilizados en la SdA

Criterio de Evaluación	Competencias Específicas	Niveles de desempeño			
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
CEE.1. Reutilizar el léxico previo, aumentando sus redes asociativas.					

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Los estudiantes de E/LE caracterizados por ser refugiados (o inmigrantes), se encuentran inmersos en una situación personal y social dificultosa, debido por una parte, a las necesidades relacionadas con el conflicto bélico ucraniano, y por otra parte, a sus necesidades existenciales una vez reubicados en España, donde se encuentra, entre otras primordiales, el dominio del español. Por tanto, para hacer frente a estas necesidades, mediante la propuesta didáctica planteada, se usa la lengua española como vehículo de “supervivencia” comunicativa, aprovechando las oportunidades que ofrece el sistema educativo español, y en concreto, el andaluz, y la disponibilidad de una gran variedad tanto de recursos espaciales y materiales como personales y curriculares. En consecuencia, debemos entender la lengua como una herramienta útil para la interacción social y la transmisión de valores y la cultura.

Igualmente, durante el desarrollo de este trabajo, hemos tenido la oportunidad de descubrir y examinar los fundamentos teóricos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico, partiendo de su conceptualización, su papel en el MCERL (2002, 2020) hasta subrayar su relevancia como uno de los principales elementos en la enseñanza de las lenguas, en nuestro caso del español, entendido desde los principios del enfoque léxico; poniendo así en valor el papel del léxico en E/LE.

En este sentido, corroboramos que los objetivos establecidos inicialmente se han logrado de manera satisfactoria. Por consiguiente, podemos concluir que a través de la SdA propuesta, fundamentada en el enfoque léxico y en los intereses de los

aprendientes, es posible, por un lado, satisfacer las necesidades idiomáticas del estudiantado, optimizando el dominio del español y aumentando su léxico funcional y significativo, y, por otro lado, contribuir activamente a la inclusión del mismo en la vida social del centro, en el contexto próximo y en las situaciones sociocomunicativas cotidianas; fomentado su presencia, progreso y participación, e intentando eliminar todas aquellas barreras de aprendizaje que entorpezcan su proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco Libros.
- Álvarez Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Universidad de Barcelona.
- Ávila Muñoz, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En S. Pastor Cestero y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp.23-38). Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *Revista Carabela*, 58, 27-48.
- Baralo, M. (2007, 25 de enero). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas* [ponencia]. Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2006-2007), Múnich, Alemania. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Baretta, M. (2019). Definir y redefinir al inmigrante: análisis de su tratamiento lexicográfico en los diccionarios de la lengua española. *Boletín de filología*, 54(1), 56-87. <http://doi.org/10.4067/S0718-93032019000100011>
- Battaner, P. (2017). *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. (F. Herrera y N. Sans, eds.). Difusión.

- Battaner, P. y López Ferrero. (2019). El léxico de las lenguas. En *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua* (pp.63-88). Cátedra.
- Borrego Nieto, J. (2004). Algunas preguntas en relación con el concepto de léxico disponible. En J. Prado y M. V. Galoso (eds.), *Diccionario, léxico y cultura* (pp. 59-69). Publicaciones Universidad de Huelva.
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Vocabulario*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- Chamorro, D. (2017). Dar forma al enfoque léxico: directrices para clase y tipología de actividades. En F. Herrera (ed.), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 71-81). Difusión.
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023, 15 de mayo). *Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 90. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/2>
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023, 2 de junio). *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 104. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/37>
- Consejería de Educación. (2007, 14 de febrero). *Orden 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 33. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Consejería de Educación. (2017, 8 de marzo). *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Portal web de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: www.coe.int/lang-cefr
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: www.coe.int/lang-cefr
- Contreras Izquierdo, N. M. (2022). La importancia del contexto en el análisis de las secuencias formulaicas (SF) y su aprovechamiento en ELE: aproximación sociocognitiva y etnopragmática a las actitudes de hablantes nativos. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 93, 151-163. <https://doi.org/10.5209/clac.78615>
- Contreras Izquierdo, N. M. y Martos Eliche, F. (2020). Las secuencias formulaicas en la enseñanza del español como LE/L2. La frecuencia léxica como criterio de nivelación. *Porta Linguarum*, 33, 111-127. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26640>
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Encina, A., Ángeles Castrillejo, V. y Orta, A. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2: Los componentes y las actividades de la lengua*. Edelsa.
- Estaire, S. (2007). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas [sesión de conferencia]. *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*, Múnich, Alemania.
- García Parejo, I. (2007). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. *CVC. Antologías de textos de didáctica del español*, 45, 1-15.
- Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda* (pp. 491-510). SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004b). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda* (pp. 789-810). SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004c). Las unidades léxicas en español. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics*, 2(7), 27-50.
- Guarín, J. D. (2018). *No comas cuentos... ¡léelos!: una propuesta didáctica para trabajar el léxico con estudiantes de ELE a través de cuentos de tradición oral*

- colombiana* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.42624>
- Hernández García, M. T. y Villalba Martínez, F. (2000). La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos [sesión de conferencia]. *Actas de la II Escuela de Verano, Metodología y Evaluación de Personas Adultas*, Madrid, España.
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza de léxico a extranjeros. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 4(8), 35-49.
- Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Monográficos MarcoELE*, 9(6), 111–126.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2023, 10 de octubre). *Andalucía pueblo a pueblo - Fichas Municipales: La Guardia de Jaén*. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=23038>
- Jefatura del Estado. (2020, 30 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 340. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Jiménez Calderón, F. y Sánchez Rufat, A. (2017). Posibilidades de aplicación de un enfoque léxico a la enseñanza comunicativa del español. En G. Nieto (ed.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (pp. 11-23). Universidad de Extremadura.
- Junta de Andalucía. (2007, 26 de diciembre). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 252. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>
- Junta de Andalucía. (2023, 29 de mayo). *Plan de medidas y apoyo: Andalucía con Ucrania*. Portal web de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/andaluciaconucrania.html>

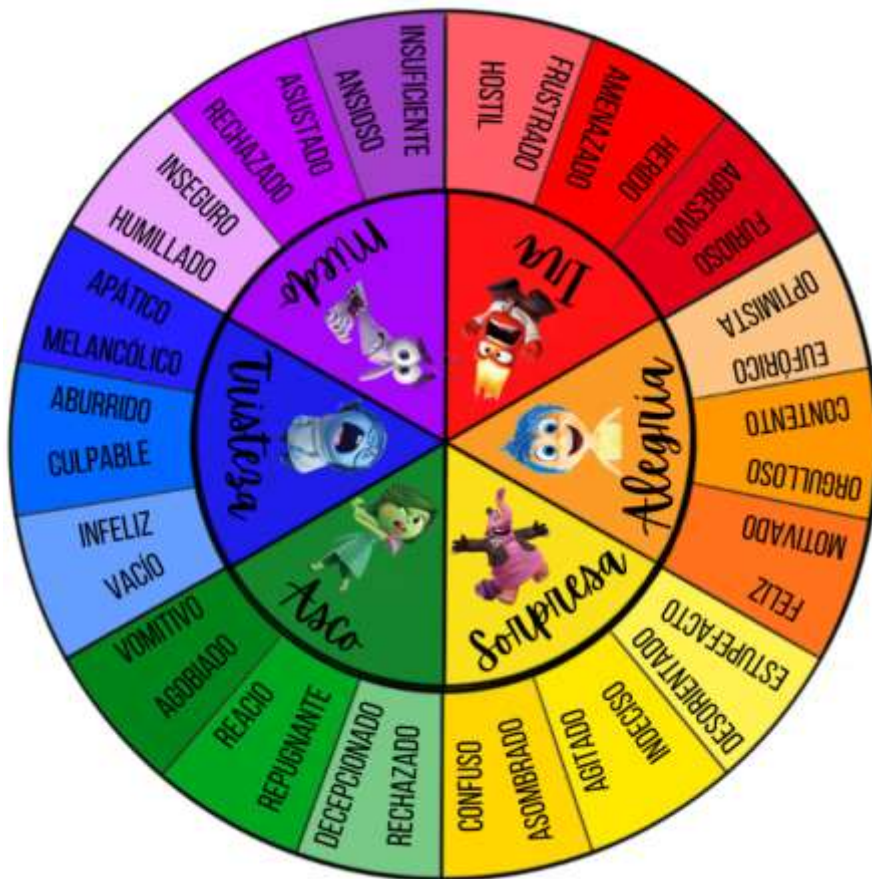
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (2009). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 117–149). Fundación Actilibre.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: estate of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- López González, A. M. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos. *Studia Románica Posnaniensia*, 1(1), 45-61. <https://doi.org/10.14746/estroboscópico.2014.411.004>
- Márquez, A., Corso, S., Elizondo, C., García-Pérez, J. B., Rubio-Pulido, M., Villaescusa, I. y Echetia, G. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 2 de marzo). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado 52. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. La enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. *Revista Carabela*, 53, 5-24.
- Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En Cestero A. M. y Penadés, I. (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 865-912). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros.
- Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros.
- Moreno Teva, I. (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2*. [tesis doctoral, Universidad de Estocolmo]. Stockholm University research repository. <https://bit.ly/2OdGyQH>
- Moreno-Ramos, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas didácticas*, 11(2), 162-168.
- Nalesso, G. (2022). Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua. *Revista sobre investigaciones léxicas*, 5(1), 7-36.
- Núñez, P. (2019). Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 161-177. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.15626>
- Organización de las Naciones Unidas. (1951). *Convención sobre el estatuto de los refugiados*. Resolución 429 (V). <https://eacnur.org/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Paredes, F. (2015). Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y recurso en el aula. *Revista Linred*, 1(13), 1-32.
- Pavez, A., Rojas, P., Rojas, F. y Zambra, N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15(1), 1-12.
- Penadés Martínez, I. (2017). La enseñanza de las unidades fraseológicas. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (ed.). *Manual del profesor de ELE* (pp. 311-355). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pérez Fernández, L. M. (2021). El enfoque léxico en ele: análisis de manuales de nivel inicial. En M. A. Moreno Moreno y M. Torres Martínez (eds.), *Líneas de investigación del seminario de lexicografía hispánica. Investigaciones léxicas. Estados, temas y rudimentos* (pp. 401-411). Octaedro.
- Pérez Serrano, M. (2015). Tratamiento de la combinatoria léxica en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC. *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 213-232.

- Pérez Serrano, M. (2015b). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental GREDOS. <http://hdl.handle.net/10366/128255>
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco Libros.
- Rubio Lastra, M. (2020). Evaluación de la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 por medio de la disponibilidad léxica y el Plan curricular del Instituto Cervantes. *Revista Linred*, 17, 1-42.
- San Mateo, A. (2012). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario* [tesis doctoral, Universidad Nacional a Distancia]. Repositorio de contenidos digitales – UNED. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33496.96006>
- Sánchez Rufat, A. (2016). Introducción a la enseñanza y al aprendizaje del vocabulario. En *Didáctica de la competencia léxica* (pp. 126-132). Universidad Nebrija.
- Santos, I. C., Trigo, E. y Romero Oliva, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.
- Schmiti, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
- Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, 28, 320-336.
- Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. <http://hdl.handle.net/11162/187841>
- Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco Libros.
- Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *Marco ELE*, 14, 1-84.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge University Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.

8. ANEXOS

Anexo I. Sesión 1 de la SdA - Actividad 1 “¿Cómo nos sentimos y cómo somos?”. Ruleta de las emociones



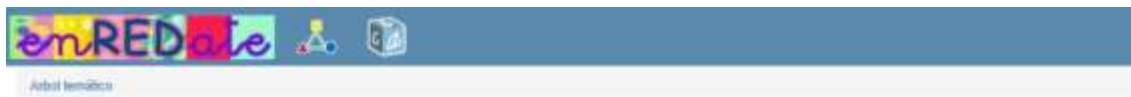
Fuente: extraído de <https://www.econosublime.com/2023/08/actividad-1-mis-emociones.html>

Anexo II. Sesión 2 de la SdA – Actividad 2 “Lluvia de ideas sobre nuestro entorno”. Kahoot de imágenes sobre las condiciones meteorológicas y los puntos cardinales



Fuente: elaboración propia. Disponible en <https://create.kahoot.it/creator/6a0e06ba-f492-4c9b-8bfe-d3b9e0c679ec>

Anexo III. Sesión 3 de la SdA – Actividad 3 “Conociendo nuestro pueblo”.
Diccionario temático y digital *enREDate*. Centro de interés “La calle y el barrio”



Arbol temático



La calle y el barrio



Fuente: extraído de <https://www.enredate.es/area/1>

Anexo IV. Sesión 3 de la SdA – Actividad 3 “Conociendo nuestro pueblo”.

Tarjetas con imágenes sobre el campo semántico de mobiliario urbano

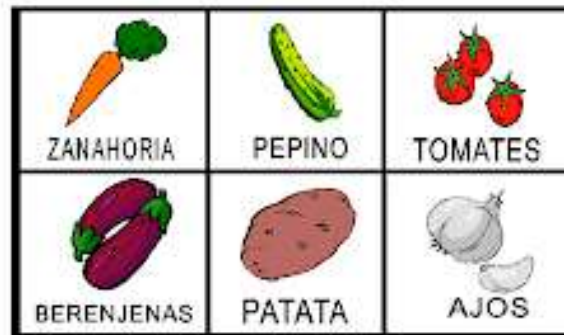


Fuente: extraído y adaptado de

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RILEX/article/view/4479/378>

4

Anexo V. Sesión 4 de la SdA – Actividad 4 “Bingo alimenticio”. Bingo alimenticio



Fuente: extraído de <https://www.pinterest.es/marijosecarazol/bingos-de-alimentos/>

Anexo VI. Sesión 5 de la SdA – Actividad 5 “Adivina, adivinanza”.
Adivinanzas sobre el campo semántico de los alimentos



ADIVINANZAS

Lee las adivinanzas y une según su respuesta.

Verde por fuera, roja por dentro y con bailarinas por el centro.

Oro no es, plata no es, entonces dime ¿qué cosa es?

Campanita, campanera, blanca por dentro y verde por fuera.

Una señorita enamorada, de sombrero verde y blusa colorada.

Somos redonditas, dulces como la miel; nos pisan, nos pisan y luego a beber.

La a anda, la b, besa, la c reza ¿qué fruta será esa?

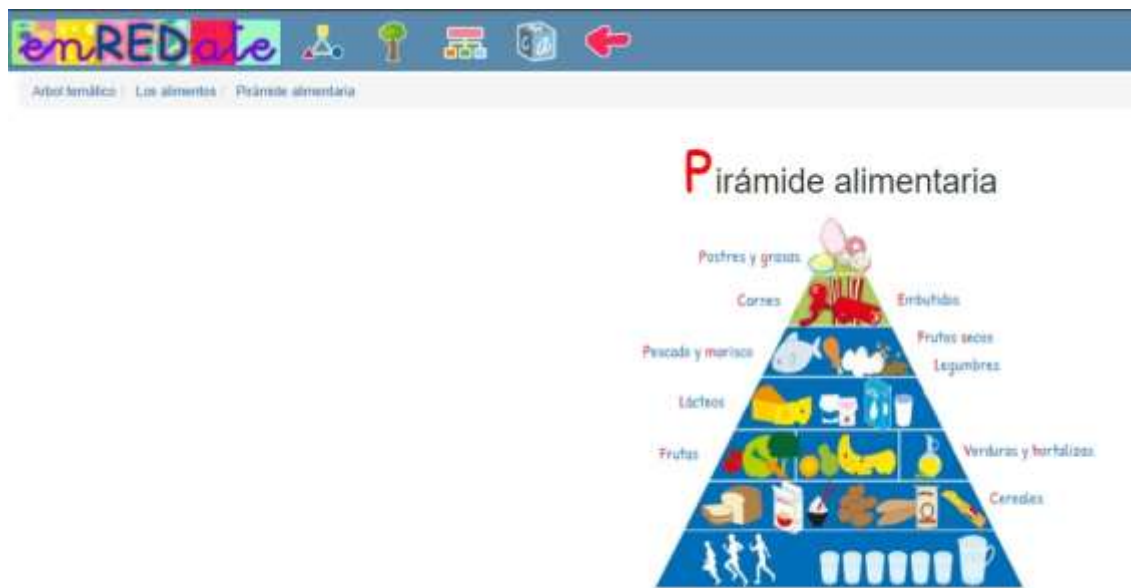
Tengo duro cascarón, pulpa blanca y líquido dulce en mi interior.

Tengo corona y no soy reina, tengo cien ojos y no puedo ver ¿qué soy?



Fuente: extraído de <https://www.pinterest.es/pin/738520038889395683/>

Anexo VII. Sesión 7 de la SdA – Actividad 7 “La pirámide alimentaria”. Centro de interés “Los alimentos” del árbol temático de *enREDate*



Fuente: extraído de <https://www.enredate.es/area/3>

Anexo VIII. Sesión 8 de la SdA – Actividad 8 “Comunicándonos”. Centro de interés “Medios de comunicación” del árbol temático de *enREDate*



enREDate

Árbol temático Medios de comunicación

Medios de comunicación

Prensa
Televisión
Teléfono
Ordenador
Internet
Carta
Radio
Cine

Fuente: extraído de <https://www.enredate.es/area/2863>

Anexo IX. Sesión 8 de la SdA – Actividad 8 “Comunicándonos”. Podcast “Sociedad andalusí: popurrí de razas, etnias y religiones en al-Ándalus”



Fuente: extraído de <https://open.spotify.com/episode/0JFBysKTSMzKKsIqpqiPEU>

Anexo X. Sesión 8 de la SdA – Actividad 8 “Comunicándonos”. Ficha didáctica

Nombre:

Fecha:

Actividad 8. “Comunicándonos”

Escucha con atención dos veces el fragmento de 3 minutos del episodio de podcast de *Spotify* ([Sociedad andalusí: popurrí de razas, etnias y religiones en al-Ándalus](#)) de “Mundo andalusí”. Después, rodea entre 5 y 10 palabras que hayas escuchado de las siguientes:

bienvenidos	política	cómodo	árabe
semana	mundo	sociedad	grupos
días	tranquilidad	historia	nobleza
religión	conquistador	económica	riqueza

Ordena alfabéticamente las palabras que has elegido:

Fuente: elaboración propia.