



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

UN VIAJE A CÁDIZ: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN ELE A TRAVÉS DEL ABP

Alumno/a: León Amado, Inmaculada

Tutor/a: Prof. D. Jesús Camacho Niño
Dpto: Filología Española

Noviembre, 2021

RESUMEN

Esta propuesta didáctica busca, a través del aprendizaje basado en proyectos, desarrollar los distintos aspectos de la competencia léxica en el español como lengua extranjera a través de la planificación y ejecución de un viaje a Cádiz. De esta manera, se abordará no solo el componente lingüístico, sino que estarán presentes en todo momento el desarrollo de las competencias pragmáticas y socioculturales. En aras de atender a las motivaciones y satisfacer las necesidades del alumnado, desde la enseñanza no reglada, este proyecto nos conduce no solo a cubrir esta demanda, sino que pone de manifiesto la variedad y riqueza léxica de las distintas zonas de España mostrándonos la idiosincrasia que caracteriza, en este caso, al pueblo gaditano.

Palabras clave: *competencia léxica, ABP, ELE, competencia sociocultural, propuesta didáctica.*

ABSTRACT

This teaching proposal aims, through project based learning (method), to develop different aspects about lexical competence in Spanish language teaching through the planning and the launch of a trip to Cádiz. This way contributes not only the linguistic component but also the progress of pragmatic and socio-cultural competences at all times. In order to cover the motivations and meet students needs, from non-formal education, this project leads us not only to meet this demand, but also highlights the variety and lexical richness of the different areas of Spain. It shows us the idiosyncrasy that characterizes, in this case, the people of Cádiz.

Key words: *lexical competence, PBL, ELE, socio-cultural competence, teaching proposal.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. <i>Competencia léxica</i>	5
2.1.1. La competencia léxica en la competencia comunicativa	5
2.1.2. Conceptualización	7
2.1.3. La competencia léxica en el MCER y el PCIC	9
2.2. <i>Enseñanza del léxico en ELE</i>	11
2.2.1. Tipos de unidades léxicas	13
2.2.2. Adquisición del léxico	15
2.2.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje	16
2.3. <i>Metodologías para la enseñanza del léxico en ELE</i>	19
2.3.1. Un recorrido histórico a través de los distintos enfoques	20
2.3.2. El aprendizaje basado en proyectos	24
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	27
3.1. <i>Introducción</i>	27
3.2 <i>Perfil del alumnado</i>	28
3.3 <i>Metodología</i>	30
3.4 <i>Objetivos</i>	32
3.5 <i>Contenidos</i>	33
3.6 <i>Desarrollo actividades</i>	36
3.7 <i>Repositorios y recursos online</i>	46
3.8 <i>Evaluación</i>	48
4. CONCLUSIONES	50
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	58

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras son muchos los escenarios que podemos encontrar a la hora de ejercer como docentes de dicha disciplina. Cuando se trata de enseñanza no reglada, este abanico se amplía más si cabe; las necesidades de los aprendientes pueden ir desde la preparación para un examen al aprendizaje ad hoc orientado a fines personales, siendo este el caso que nos ocupa.

A la hora de diseñar la presente propuesta didáctica nos hemos centrado en diferentes aspectos que serán la guía para este trabajo. En primer lugar, el desarrollo de la competencia léxica como aspecto fundamental en cuanto a contenidos lingüísticos, siempre unida a las competencias pragmáticas y socioculturales. En segundo lugar, las preferencias y necesidades del alumnado que nos trasladan su predilección por la ciudad y provincia de Cádiz y su entusiasmo por satisfacer un doble objetivo: aprender español y visitar dicha ciudad. Y por último, hacer esto posible desde una propuesta novedosa donde se fusione todo lo mencionado con una metodología activa y dinámica. Por lo tanto, a continuación se presentará una propuesta didáctica que pretende desarrollar la competencia léxica en el español como lengua extranjera (ELE en adelante) a través de la planificación y ejecución de un viaje a Cádiz, utilizando el aprendizaje basado en proyectos.

Encontraremos, por tanto, en este trabajo las bases teóricas que sustentan distintos aspectos de la competencia léxica orientada a la enseñanza de ELE; pasando por su conceptualización y el papel que ocupa en distintos documentos de referencia de la enseñanza de lenguas así como aspectos relevantes en el proceso de asimilación del léxico como pueden ser los factores influyentes para su adquisición, la definición y clasificación de las unidades léxicas y diferentes estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. En un tercer apartado del marco teórico expondremos cómo, a largo de la historia se han ido desarrollando diferentes metodologías para la enseñanza de las lenguas en general, y del léxico, en particular. Concluiremos las bases teóricas de este trabajo abarcando las características del método de aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP), el cual utilizaremos para poner en práctica la propuesta didáctica que aquí se desarrolla.

Una vez expuesto el marco teórico, pasaremos al desarrollo de la propuesta de la propuesta didáctica, comenzando por la creación de un perfil previo del alumnado para poder determinar cuál es la metodología, objetivos y contenidos que más se adapta al mismo. Es por ello que se concreta en estos puntos la manera en que trabajaremos con los estudiantes, así como los fines y conocimientos que, de manera práctica, desean alcanzar. Tras esta delimitación, se dará paso al desarrollo de las actividades, que serán divididas en tres bloques: introductorias, centrales y de cierre. Aquí se dará forma a nuestro proyecto, dividiéndolo en pequeñas tareas para, finalmente, llevarlo a la práctica en forma de viaje y hacer una recapitulación a la vuelta del mismo. Para que nuestros alumnos tengan acceso a la información necesaria, le hemos proporcionado una serie de materiales, en su mayoría online, que quedan plasmados a continuación de las actividades. Cerramos este apartado incluyendo lo referente a la evaluación tanto de alumnado como de profesorado.

Finalmente, expondremos las conclusiones que se extraen de este trabajo, así como las referencias bibliográficas que se han utilizado para la elaboración del mismo y varios anexos, con el fin de complementar la información desarrollada a lo largo de esta propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Competencia léxica

2.1.1. La competencia léxica en la competencia comunicativa

Siendo la *competencia léxica*¹ el campo que nos ocupa, no podemos profundizar en el mismo sin hacer antes referencia a la *competencia comunicativa* ya que este concepto engloba las diferentes concepciones de la enseñanza del léxico que han ido surgiendo en esta área. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) del Instituto Cervantes, la *competencia comunicativa*

Es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Diccionario de términos clave de ELE, 2008: s.v. competencia comunicativa).

¹ El concepto de *competencia léxica* será definido en el siguiente apartado.

La relevancia del concepto de *competencia comunicativa* en el estudio de la adquisición y enseñanza de las lenguas está estrechamente ligada con la distinción realizada por Chomsky (1965) entre *competencia* y *actuación*. Para este autor, la *competencia* es el conocimiento que el interlocutor tiene de la lengua, y la *actuación* es el uso real de la lengua en situaciones concretas.

El interés de este lingüista está centrado en el estudio de la competencia, de manera que estudia la lengua como sistema y no el uso del lenguaje en las distintas situaciones. Chomsky pretende desarrollar una teoría lingüística donde el eje central gire en torno a las reglas gramaticales. Además, el concepto de *competencia lingüística* que incluye se refiere al conocimiento que tiene el hablante nativo monolingüe, dejando a un lado la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El concepto de competencia de Chomsky provocó la reacción de distintos lingüistas, siendo la más destacada la de Hymes (1972), quien sostiene que la competencia lingüística es insuficiente porque no se tiene en cuenta el contexto en el que se utilizan los enunciados:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972: 278).

Hymes introdujo el concepto de *competencia comunicativa* donde incluye el significado referencial y social del lenguaje, teniendo en cuenta no solo la gramaticalidad de las oraciones, sino también su adecuación al contexto. Para Hymes la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad. Tal y como señala Cenoz (2004)

Hymes afirma que la competencia es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante oyente. Según este autor, los hablantes consideran factores que intervienen en la comunicación cuando usan la lengua. Estos factores incluyen las características de los interlocutores o las relaciones que nos unen al interlocutor. Dependiendo de las distintas situaciones, los hablantes pueden utilizar diferentes registros (Cenoz, 2004: s.p.).

En palabras de D. Hymes (1971), la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008: s.v. *competencia comunicativa*).

Fernández (2003), siguiendo a Hymes, afirma que la *competencia comunicativa*:

Habilita al usuario de la lengua a reconocer no sólo si una producción es gramatical y aceptable, sino también si es posible (gramatical, cultural y comunicativamente), factible de acuerdo con los medios disponibles gramaticales y culturales, adecuado en relación con el contexto concreto y real (Fernández, 2003: 28).

Tras la introducción de Hymes del concepto de *competencia comunicativa*, han ido surgiendo diferentes modelos en esta línea, dentro de los cuales se distinguen diferentes componentes. Los autores intentan dar respuesta a un modelo completo que recoja la totalidad dimensional que abarca el aprendizaje de segundas lenguas, atendiendo a todos los factores que convergen en el proceso de comunicación.

2.1.2. Conceptualización

A la hora de abordar la *competencia léxica* encontramos diferentes definiciones y formas de organizarla. Para Lahuerta y Pujol (1996: 121), es “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”. Luque Durán (1998) define el lexicón como

Una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo, y distingue en el lexicón dos componentes: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas, semiotización, etc.) (Luque Durán, 1998: 124-125).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER en adelante) (2001: 126-131) define la “competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”; posteriormente, señala que “la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”.

Varias investigaciones demuestran que el lexicón mental está altamente organizado, pero descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento es tarea compleja. La *teoría de la red* (Aitchison, 1987: 72-85) supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nodulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras. Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes, según Gómez (2004) son:

- ⇒ La red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc.;
- ⇒ La red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;
- ⇒ La cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;
- ⇒ Unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos morfológicos, semánticos o conceptuales, léxicos, morfo-semánticos, temáticos), y otras son personales.

Otro de los aspectos básicos que debemos tener en cuenta cuando hacemos referencia a la competencia léxica es, tal y como apunta Marconi (2000: 79-99), la distinción entre *competencia referencial*, pertinente para la aplicación de las palabras al mundo real: nombrar, designar, contestar preguntas, reconocer objetos y acciones; y *competencia inferencial*, que es la capacidad de habérselas con una red de conexiones entre palabras, inferencias semánticas, paráfrasis, definiciones, sinónimos, etc.

Si situamos la competencia léxica dentro de la competencia comunicativa, Gómez (2004: 491) y otros autores como Canale (1983) o Bachman (1996) establecen que la competencia léxico-semántica no solo es integrante de la competencia lingüística, sino que también lo es de la competencia sociolingüística y pragmática².

Tal y como indica Gómez (2004: 491), el alumno no solo debe memorizar unidades léxicas, también debe aprender “a señalar las variantes significativas de cada una de

² Profundizaremos en este aspecto en el apartado 2.2.

ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, a comprender y generar mensajes...”.

Por lo tanto, la competencia léxica engloba tanto los conocimientos y destrezas, como la organización del lexicón mental y su accesibilidad. Además del proceso mental que conlleva la captación de significado y su estructura, como apunta Gómez (2004), comprender una palabra incluye saber cómo utilizar la misma. Es aquí donde confluyen la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

2.1.3. La competencia léxica en el MCER y el PCIC

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* considera que la competencia comunicativa engloba varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente se relaciona no solo con el alcance y la calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva y su accesibilidad. Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no. Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también en un mismo individuo.

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de

texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

El MCER (2001) sitúa la competencia léxica dentro la competencia lingüística únicamente, distinguiendo seis subcompetencias dentro de la misma: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la ortoépica.

Si nos centramos en la competencia léxica, el MCER (2001: 108) la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” posteriormente, señala que la *competencia semántica* “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno” (MCER, 2001: 112). Asimismo el MCER distingue entre elementos léxicos y elementos gramaticales; dentro de los primeros incluye los siguientes:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- Fórmulas fijas (saludos, refranes, proverbios, arcaísmos residuales, etc.).
- Modismos (metáforas lexicalizadas semánticamente opacas, intensificadores, ponderativos o epítetos)
- Estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados.
- Otras frases hechas (verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas, etc.).
- Expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas.

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados.

En cuanto a los elementos gramaticales, se refiere a clases cerradas de palabras (artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales y relativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, etc.).

Esta distinción de elementos léxicos y elementos gramaticales dentro de la competencia léxica podría parecer simplista e incompleta, ya que no hace ninguna referencia, por ejemplo, a las palabras en sí ni a la formación de las mismas.

Si nos trasladamos ahora al siguiente documento al que se hace referencia en el título de este apartado, Pérez (2015) apunta que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) (en adelante PCIC) es un documento curricular que establece las especificaciones de los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia establecidos en el MCER. Los Niveles de referencia para el español proponen un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. El componente léxico se sitúa en el mencionado componente nocional donde se identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical entendidas como conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas. De modo que el concepto de noción trasciende al de vocabulario. Cada una de las extensas unidades nocionales está dividida en unidades más breves basadas en temas diferentes, organizándose en forma de red.

Si tomamos como referencia el nivel umbral, tal y como hace Pérez (2015), distinguimos entre nociones generales (existenciales, cuantitativas, espaciales, temporales, cualitativas, evaluativas y mentales) y nociones específicas (vivienda, servicios, compras, tiendas y establecimientos, salud e higiene, identidad personal, relaciones personales, alimentación, educación, ocio, etc.).

En cuanto a las combinaciones de unidades léxicas, el PCIC incluye una serie de unidades léxicas pluriverbales como colocaciones y expresiones idiomáticas, sobre todo locuciones. Se distinguen construcciones y unidades léxicas, las cuales se presentan en grupos que responden a criterios semánticos (sinonimia, antonimia, gradaciones, etc.).

2.2. Enseñanza del léxico en ELE

Algunas de las aportaciones más novedosas sobre la enseñanza del léxico proceden de los trabajos de Lewis (1993, 1997 y 2000). Estos estudios muestran un enfoque

diferente tanto en la importancia que se le concede al léxico dentro de la enseñanza de segundas lenguas como en la forma de trabajar el desarrollo de la competencia léxica con los alumnos.

Con la aparición del paradigma comunicativo en la enseñanza de las lenguas la enseñanza explícita del léxico disminuyó, recayendo esta tarea en el aprendizaje implícito a partir del contexto. Sin embargo, tal y como afirma Higuera (2004: 7) “investigaciones recientes confirman que es preciso cierto estudio explícito del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera”.

Por tanto, el trabajo de Lewis (1993, 1997 y 2000) sobre el enfoque léxico sostiene que los docentes debemos combinar los dos tipos de aprendizaje y elaborar nuestras programaciones de manera que se realicen actividades utilizando tanto el aprendizaje directo como indirecto del léxico.

Lewis (1993, 1997 y 2000), además, defiende que en la enseñanza del léxico en segundas lenguas, debemos centrar la atención en unidades léxicas³ complejas en vez de en la palabra, para que se aprecien las palabras que suelen aparecer juntas en una frase (las llamadas colocaciones y las expresiones idiomáticas), o las que se asocian a un contexto determinado (son las denominadas expresiones institucionalizadas). Por lo tanto, se basa en los autores que habían defendido el aprendizaje de segmentos léxicos (Coseriu, 1977; Peters, 1983; Nattinger y Decarrico, 1992).

Así pues, uno de los principios que defiende el enfoque léxico es una enseñanza cualitativa del léxico; tal y como apunta Higuera (2004: 11) “no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella.” Asimismo, también se incide mucho en el registro, en los contextos de uso y en el significado contextual y cotextual. Higuera (2004: 12) resume el enfoque léxico en cuatro principios:

Primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización

³ En el siguiente apartado se explicará a qué nos referimos cuando hablamos de unidades léxicas y su clasificación.

sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

2.2.1. Tipos de unidades léxicas

Para el correcto desarrollo de la competencia léxica en la adquisición de una segunda lengua, se ha de tener en cuenta que el léxico no se compone únicamente de palabras, sino que comprende diferentes tipos de unidades léxicas, las cuales pueden ser de una única palabra o de varias. En la enseñanza del español debemos atender a ambos tipos si queremos evitar que el alumno tenga una visión sesgada del idioma.

Encontramos varias taxonomías que definen y categorizan las unidades léxicas, algunas de ellas son:

- ⇒ Cervero y Pichardo (2000: 192) consideran las unidades léxicas como “una serie de secuencias con significado unitario que remiten globalmente a un concepto”. Distinguen seis tipos: palabras simples, expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas y colocaciones, fórmulas sociales y marcadores del discurso o conversacionales.
- ⇒ Gómez Molina (2004: 2) define las unidades léxicas como “las unidades de significado en el lexicón mental, que sirven como elemento vehiculador de la cultura del español y que pueden estar formadas por una o más palabras”. Las clasifica en cuatro grandes bloques: las palabras, las combinaciones y los compuestos, las expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación y las fórmulas de interacción social.
- ⇒ Higuera (2007) divide las unidades léxicas en palabras y unidades pluriverbales. Según esta autora, dentro del último grupo se incluyen cinco tipos: combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones prototípicas, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas.

Se tomará como referencia el modelo ya nombrado de Gómez (2004: 1) quien considera que las unidades léxicas

“constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, puesto que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos y organizamos los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc.), y así los almacenamos en nuestro lexicón mental”.

Este autor establece la siguiente clasificación:

- *Palabras*: se distingue entre simples y compuestas, elementos gramaticales (artículos, demostrativos, preposiciones...) y formas abreviadas.
- *Fórmulas rutinarias*: unidades léxicas correspondientes a expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes emplean con un propósito social determinado: fórmulas de interacción social, palabras interactivas, marcadores de relaciones sociales y estructuras iniciadoras de frase.
- *Colocaciones (léxicas y gramaticales)*: se integran en esta categoría las combinaciones de palabras que responden a los patrones de coocurrencia sintácticos y léxico-semánticos más significativos; se trata de las colocaciones léxicas, tanto si implican selección como restricción, y de las combinaciones compuestas por un lexema y una palabra de índole gramatical, también llamadas colocaciones gramaticales.
- *Compuestos sintagmáticos*: son expresiones que están sintácticamente fijadas, es decir, se comportan como una simple unidad léxica categorial y el factor fundamental que los caracteriza es la ausencia de significado composicional. Asimismo, por ser estructuras sintácticamente fijadas, no están permitidas las modificaciones parciales de sus elementos constitutivos ni permiten la adición de modificadores.
- *Locuciones idiomáticas*: las locuciones, también denominadas modismos, son combinaciones fijas de dos o más palabras y, al mismo tiempo, expresiones que los hablantes conciben con una cohesión semántica completa entre sus elementos. Las dos propiedades fundamentales de las locuciones son: la idiomatidad de carácter semántico (presentan un significado unitario y lexicalizado), y la fijación (estructuras estables). Poseen un significado opaco que las relaciona con el lenguaje figurado y son una muestra de la creatividad de los hablantes.

2.2.2. Adquisición del léxico

Tal y como apunta Baralo (2005: 1), “el conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes, y otros más conscientes, reflexivos y experienciales”. Siguiendo esta línea podemos decir que el aprendizaje del léxico en ELE no solo está relacionado con la competencia léxica y semántica, sino que está interrelacionada con el resto de competencias, tal y como hemos mencionado en los apartados anteriores.

San Mateo (2012) hace un repaso sobre la relación entre las diferentes competencias que forman parte de la competencia comunicativa y el aprendizaje del léxico en ELE. Esta autora señala que en la competencia lingüística, además de formar parte de las subcompetencias léxica y semántica, el aprendizaje del léxico está relacionado con el dominio de la gramática, la fonología, la ortografía y la ortoépica, ya que el conocimiento de una unidad léxica implica conocer la forma de la misma, tanto los fonemas como su escritura, la estructura gramatical y sus rasgos suprasegmentales. En cuanto a las competencias sociolingüísticas,

“el dominio léxico se corresponde con la adecuada elección de unidades léxicas dependiendo del contexto, el estatus social, el registro, etc.: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, tales como saludos, despedidas, presentaciones y fórmulas de tratamiento, difieren según las lenguas y culturas; al igual que las normas de cortesía, el uso de refranes y modismos. También puede el léxico darnos información acerca de la clase social, la procedencia geográfica, la profesión, etc. del hablante, pues cada una tiene sus peculiaridades lingüísticas y culturales.” (San Mateo, 2012: 49).

Por último, el correcto manejo del léxico es también necesario para el desarrollo de las competencias pragmáticas, ya que este permite que el discurso tenga cohesión, esté dotado de coherencia y que cumpla las funciones que persigue.

Por lo tanto, la competencia léxica no puede situarse únicamente como competencia lingüística, sino que es “manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales” (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 379-380). Para Gómez Molina (1997: 71) la competencia léxico-semántica, como él prefiere denominarla, incluye el proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico: los conocimientos y destrezas, la organización cognitiva y la forma en que se almacenan

estos conocimientos en el lexicon (redes asociativas), y la forma de acceder a ellos (activación, evocación y disponibilidad) (Gómez Molina, 2004c: 491).

Para Cassany, Luna y Sanz (1994: 380), “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación”. Conocer una palabra implica para estos autores tener información sobre su pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística.

Por otro lado, en la adquisición del léxico, es necesario diferenciar entre el conocimiento receptivo y productivo del vocabulario; conceptos que se aplican a los diferentes tipos de conocimiento de la lengua y de uso que hacemos de ella (Nation, 1990: 30-33, 2001: 26-30). Según San Mateo (2012: 56):

“Hablamos de conocimiento receptivo cuando somos capaces de reconocer una palabra al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer; y el conocimiento productivo se da cuando somos capaces de pronunciar o escribir correctamente la palabra, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad.”

2.2.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Gargallo (1999: 38) define el concepto de *estrategias de aprendizaje* en los siguientes términos: “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”. La definición aportada por Oxford (1990: 8) ofrece una visión más amplia: “Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situation”.

En consonancia con lo expuesto en los apartados anteriores destacaremos aquí varias clasificaciones de las estrategias de enseñanza y adquisición del léxico en una segunda lengua para el desarrollo de la competencia léxica en el alumnado.

Higueras (2004) destaca tres aspectos básicos en este sentido. El primero hace referencia al lexicón mental, donde las palabras se almacenan en forma de redes, con distintos tipos de relaciones, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición del *input*. Por tanto, según Higueras (2004: 14) “los profesores deberíamos presentar y practicar las palabras y unidades léxicas mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental, para de esta manera, mejorar y agilizar su aprendizaje.”

El segundo aspecto es el de las unidades léxicas (que hemos definido y categorizado en el apartado anterior). En este sentido la autora señala que el profesor de español debería tener en cuenta tanto las palabras como las unidades pluriverbales y que

la enseñanza de estos bloques es beneficiosa para la enseñanza del léxico, puesto que agiliza su recuperación y mejora la fluidez y corrección del alumno, que no tiene que ir combinando palabra a palabra para crear su discurso, sino bloque a bloque y, por consiguiente, podrá hacerlo con mayor rapidez y cometiendo un número menor de errores. (Higueras, 2004: 15)

Otro de los aspectos que dificulta la adquisición del léxico es el olvido de las palabras aprendidas, de manera que uno de los retos a la hora de adquirir nuevo léxico en otra lengua es que este pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

Schmitt (2000: 130) propone que se relacionen las unidades nuevas con otras conocidas, es decir, crear redes de significados o de forma, con el fin de crear un anclaje en la memoria. Por su parte, Thornbury (2002: 24) también propone ciertas técnicas que pueden emplear los profesores para evitar o superar el olvido: repetir actividades, emplear reglas mnemotécnicas, propiciar el reencuentro con esas palabras en otros contextos, espaciar los repasos, proporcionar oportunidades para que se usen las palabras y para que haya un procesamiento cognitivo profundo y parece ser que también influye en la memorización el grado de profundidad afectiva que causen las palabras.

Es por ello que, como indican Gairns y Redman (1986: 94), sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de repasar de manera individual regularmente fuera de clase podría ayudarles en este sentido. De la misma manera es necesario “planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido” (Higueras, 2004: 16), ya que, según las investigaciones existentes, se necesitan varios encuentros con una unidad léxica para que se incluya en nuestro léxico activo.

En cuanto a estrategias de aprendizaje para el léxico en ELE, encontramos otras propuestas como la de Oxford (1990) que propone la siguiente clasificación:

- *Las estrategias directas:* involucran directamente a la lengua por lo que se requiere su procesamiento mental. Oxford (1990) las divide en estrategias de memorización, cognitivas y de compensación.
- *Las estrategias indirectas:* no implican a la lengua directamente, sino que favorecen el aprendizaje de la misma. Se clasifican en metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford, 1990).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
Estrategias Directas	Estrategias Indirectas
DE MEMORIA (Para retener y acordarse de las nuevas informaciones) 1. Crear asociaciones mentales 2. Asociar imágenes y sonidos 3. Dar respuestas físicas	METACOGNITIVAS (Para coordinar el proceso de aprendizaje) 1. Delimitar lo que se va a aprender 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender 3. Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones
COGNITIVAS (Para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje) 1. Practicar los contenidos comunicativos 2. Codificar y decodificar mensajes 3. Analizar y razonar 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla	AFECTIVAS (Para regular las emociones) 1. Reducir la ansiedad 2. Animarse 3. Controlar las emociones
COMPENSATORIAS (Para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación) 1. Adivinar el sentido 2. Resolver problemas de comunicación (Estrategias de comunicación)	SOCIALES (Para que el estudiante aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto) 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones 2. Interactuar con hablantes nativos y hablante no nativos. 3. Empatizar con los demás

Cuadro 1: Estrategias de aprendizaje según Oxford (Adaptado de Gargallo, 1999: 41)

Por otra parte, Schmitt (1997: 206-217) propone una clasificación en dos grandes grupos, centrada en las estrategias de aprendizaje de vocabulario:

- (1) Estrategias para descubrir el significado de una palabra, ya sea de manera autónoma (mediante análisis del discurso o de la palabra; el uso del diccionario bilingüe o monolingüe, de tarjetas de vocabulario, etc.) o pidiendo ayuda a otra persona (estrategias sociales).
- (2) Estrategias para afianzar el significado de una palabra, las cuales pueden ser de tipo social (estudiar y practicar el significado en grupo, con el profesor o interactuar con hablantes nativos), de memorización (asociar el significado con una imagen, relacionar la palabra con una vivencia personal, con sinónimos y antónimos, crear redes semánticas, clasificar palabras grupos, usarlas en una frase, analizar la ortografía y el sonido, nombrarlas en voz alta, explicar el significado, usarlas en frases hechas, etc.), cognitivas (repetir la palabra oralmente o por escrito, coger apuntes en clase, elaborar listas o tarjetas de palabras, crear un cuaderno de vocabulario, etc.) y metacognitivas (autoevaluarse, estudiar de forma reiterada la palabra, repasar, etc.)

Recapitulando, para la enseñanza del léxico debemos adoptar una metodología consecuente con lo que sabemos sobre la manera en que se adquiere el mismo (Coady, 1997; Coady y Huckin, 1997; Schmitt y McCarthy, 1997), teniendo en cuenta que el léxico está compuesto por unidades mayores a la palabra y el alumno debe aprender a combinar segmentos léxicos y a utilizarlos de manera adecuada en cada contexto de comunicación. Asimismo, se deben emplear técnicas que relacionen unas unidades con otras ya que está demostrado que estas se disponen almacenadas en nuestro lexicón en forma de redes y esto ayuda a anclar conocimientos y a vincular lo nuevo a lo conocido, contribuyendo a superar el olvido que suele afectar a los contenidos léxicos (Higueras, 2004).

2.3. Metodologías para la enseñanza del léxico en ELE

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define *metodología* como

Aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008: s.v. *metodología*).

Tal y como señala Núñez (2019), la enseñanza del léxico es uno de los aspectos esenciales incluido en todo método de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, pero el tipo de tratamiento que se le da en los manuales depende de la metodología en la que se basen, siendo el léxico uno de los varios planos considerados en esas metodologías.

2.3.1. Un recorrido histórico a través de los distintos enfoques

A lo largo de los últimos siglos, se han desarrollado diferentes modelos metodológicos para la enseñanza de segundas lenguas y, aunque son numerosas estas propuestas, las diferencias tienen que ver con la concepción de la naturaleza de la lengua y la de su aprendizaje. Santamaría (2006) diferencia entre métodos caracterizados por el papel protagonista del profesor dentro del proceso y otros que centran el interés en las necesidades de los estudiantes, adaptando la enseñanza a los mismos.

A continuación haremos un recorrido por los enfoques metodológicos más relevantes de los últimos años (Sánchez Pérez; 2009, García Giménez; 2008, Núñez; 2019, Santos Palmou; 2017 y Hernández; 1999).

El método principalmente empleado hasta mediados del siglo XX en la enseñanza de lenguas fue el *método tradicional* o de *gramática-traducción*, donde la asimilación de reglas gramaticales y la traducción de la segunda lengua (en adelante L2) a la lengua materna y viceversa eran los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este método dependía por completo de la memoria, ya que se habían de retener los patrones estructurales y aprender palabras y oraciones descontextualizadas.

Tal como apuntan Cervero y Pichardo (2000: 15), el vocabulario en el método gramática-traducción proviene de textos escritos. Para ello se confeccionan y memorizan listas de palabras descontextualizadas, que están acompañadas del equivalente en la lengua materna del alumno.

Este fue el método empleado principalmente hasta mediados del siglo XX en la enseñanza de lenguas. La traducción de la L2 a la lengua materna y viceversa junto a la asimilación de reglas gramaticales son los pilares para la enseñanza a través de este método. El método de gramática-traducción depende por completo de la memoria, ya que se tienen que memorizar los patrones estructurales y aprender palabras y oraciones descontextualizadas. La comprensión y expresión escrita se consideran destrezas básicas, dejando a un lado las destrezas orales.

El léxico en el método tradicional se supedita a aprender gramática y traducir textos, traducción que generalmente se realiza palabra por palabra o por oraciones. Tal como apuntan Cervero y Pichardo (2000: 15), el vocabulario en el método gramática-traducción proviene de textos escritos. Para el aprendizaje de este método, se confeccionan y memorizan listas de palabras descontextualizadas, que están acompañadas del equivalente en la lengua materna del alumno.

A finales del siglo XIX y principios del XX, como reacción al método tradicional, surge el *método directo* el cual “trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna” (Hernández, 1999; 143). En el método directo la expresión oral goza de mayor importancia respecto al resto de habilidades, orientando la enseñanza al lenguaje coloquial y cotidiano. La fonética goza de mayor protagonismo que la gramática, la traducción queda desplazada para dar lugar al uso de medios visuales, ejercicios orales y escritos. El aprendizaje se realiza a través de la inducción, imitación y asociación.

Para adquirir el vocabulario se utiliza la lengua meta y objetos reales o dibujos de forma contextualizada, siendo el objetivo que el alumno aprenda a comunicarse en situaciones cotidianas.

Alrededor de los años cincuenta del siglo XX nacen los *métodos audiolingual y audiovisual*, donde se prima la importancia del lenguaje oral y la exclusión de la lengua materna. En dichos métodos el aprendizaje se lleva a cabo mediante el desarrollo de hábitos mecánicos donde no se admiten los errores y son corregidos de manera automática. El lenguaje oral tiene prioridad sobre el escrito. El profesor sigue siendo el centro de la clase frente al papel pasivo de los alumnos.

Por lo que respecta al léxico, el vocabulario se determina a partir de listas de frecuencia y el nivel semántico carece de importancia en este método. En definitiva, los métodos audiolingual y audiovisual tratan el léxico como medio para adquirir la gramática a través de repeticiones de ciertos patrones lingüísticos, el uso excesivo y extensivo de la imitación y la obiedad de la creatividad y la espontaneidad eran sus principales características.

En los años setenta nació una concepción de la enseñanza de lenguas más novedosa, se trata del *paradigma comunicativo*, donde el objetivo es utilizar la lengua meta de manera funcional. Según Melero (2004: 690), “aprendemos si las actividades implican comunicación real, si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa”. Este enfoque parte de la premisa de que el aprendizaje de una lengua debe estimular el desarrollo de habilidades que permitan interactuar con otros hablantes, tanto de manera oral como escrita. Se favorece el carácter discursivo de la lengua y el léxico se integra en él de forma natural, se utilizan representaciones de situaciones reales, utilizando materiales auténticos donde el vocabulario aparece contextualizado, con una importancia similar a la gramática. El léxico se enseña atendiendo a las necesidades específicas de los alumnos y de los objetivos propuestos en el currículo (presentarse, pedir información, describir caracteres, etc.), lo que favorece la organización de las unidades léxicas en áreas temáticas y campos nocio-funcionales (Santamaría, 2006: 25-26). En el enfoque comunicativo el profesor deja de ser el protagonista de la clase para centrarse en el estudiante, dejando a un lado la concepción negativa del error ya que se considera un paso obligatorio en el proceso de aprendizaje.

Dentro del paradigma comunicativo surgen diferentes enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas, siendo uno de los más populares el *enfoque por tareas*, que nace en torno a los años noventa del pasado siglo y fomenta el aprendizaje real de la lengua a través de la ejecución de tareas similares a las que nos encontramos en nuestro día a día (mandar un email, hacer planes para el fin de semana, realizar operaciones bancarias, etc.) para llegar a un objetivo determinado. A lo largo de la realización de estas tareas aparece la gramática, el léxico y los contenidos socioculturales. Este modelo favorece la interacción entre compañeros y uso funcional y social de la lengua.

Por último, hablaremos del *enfoque léxico* que surge de la obra *The Lexical Approach* de Michael Lewis (1993), ampliada luego en trabajos posteriores (Lewis, 1997, 2000).

A través de este enfoque se promueve el uso de frases estandarizadas y combinaciones léxicas en bloque (*chunks*) que permiten la comunicación en diferentes contextos. Tal y como señala Vidiella (2012: 7), “la idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos, pues son enunciados lingüísticos empleados por nativos”. Lewis propone utilizar la adquisición del léxico para enseñar la gramática ya que según este autor “language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar” (Lewis, 1993:51).

Tomando como referencia el cuadro de Madrid (2018: 12), presentamos el siguiente para resumir los rasgos de los métodos/enfoques expuestos en este apartado para la enseñanza de ELE:

	PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO	TRATAMIENTO DEL LÉXICO	TIPO DE APRENDIZAJE
Gramática-traducción	El profesor es el centro y el alumno es un receptor pasivo.	El léxico aparece descontextualizado.	Aprendizaje deductivo. Prevalencia de la lengua escrita.
Directo	El profesor guía la clase y ofrece materiales para asociar objetos e ideas.	Palabras de uso cotidiano. Asociación de objetos e imágenes a las palabras.	Aprendizaje inductivo. Enseñanza orientada a la lengua oral coloquial.
Audiolingual Audiovisual	El profesor es el centro y toma todas las decisiones. Los alumnos tienen un papel pasivo.	El vocabulario se enseña a través de listas de frecuencia. El nivel semántico es poco relevante. El léxico está al servicio de la causa gramatical.	El aprendizaje se lleva a cabo mediante una formación mecánica de hábitos.
Comunicativo	La atención está centrada en el alumno y el profesor trabaja por y para el alumno.	Se realiza un estudio de las necesidades comunicativas de los alumnos, el vocabulario está centrado en el lenguaje real que es de utilidad para los alumnos.	El aprendizaje persigue que el alumno sea capaz de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva.

Cuadro 2: Rasgos de los modelos metodológicos empleados en la enseñanza de ELE

2.3.2. El aprendizaje basado en proyectos

A principios del siglo XX, William Kilpatrick (1918) publica *The Project Method* (método por proyectos), obra que promueve una nueva metodología educativa. En 2004, J. Dewey presenta el enfoque pedagógico “learning by doing” (aprendizaje a través de la experiencia), de donde emerge la idea de que “la educación escolar debe (...) favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos” (Ruiz, 2013: 108). En su obra Kilpatrick (1918: 3) desglosa el término proyecto, dando lugar a lo que hoy llamamos *aprendizaje basado en proyectos* (en adelante ABP).

Según Sánchez (2013) esta metodología se puede definir como un grupo de tareas que plantean una serie de problemas que el alumno ha de solventar a través de la investigación autónoma y que ha de terminarse con la presentación de un producto final.

Según Garrigos (2012) el uso del aprendizaje basado en proyectos proporciona una oportunidad para mejorar el nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje siendo esta una metodología activa y de evaluación continuada. Esta autora apunta que dicha metodología consiste en proponer un proyecto en pequeños grupos que ha de ser ambicioso a la par que viable. Por este motivo cobra mucho sentido que el proyecto se organice en función de las necesidades específicas de los alumnos. En realidad es un enfoque que se ha ido desarrollando desde hace un tiempo y que permite trabajar diferentes aspectos tales como:

- Otorgar herramientas y patrones para que no se trate de un trabajo que se realice en un momento concreto y que se acabe, sino que se trata de una labor que van a ocupar también parte de su tiempo fuera de la clase.
- Añadir elementos significativamente motivacionales que lleven a los alumnos a ser capaces de alcanzar los objetivos planteados a través de las actividades didácticas.
- Permitir también que además de los objetivos específicos del proyecto se trabajen objetivos transversales como la socialización, la organización en grupos, la cooperación, y la fluidez comunicativa.

Larmer y Ross (2009) defiende que el ABP no se trata de un conjunto de actividades que se realizan en función de un concepto concreto, sino diferentes experiencias de aprendizaje que se relacionan para conseguir resolver un problema o reto final.

Este enfoque metodológico posee ciertas características innovadoras que la distinguen de otras más tradicionales. Bastian y Gudjons (1988: 15, citados en Cifuentes, 2006: 10) resumen estas particularidades de la siguiente manera, aclarando que no se tienen que dar todas estrictamente para que se trate de enseñanza basada en proyectos:

1. **Relación entre la temática del proyecto y la realidad del alumno:** la investigación de temas actuales que tengan relevancia en la vida del alumno podrá fomentar el aprendizaje para la vida y capacitar al aprendiente para salir al mundo. Se trata de aportar autenticidad al proyecto, para que este sea significativo para el discente. Es decir, los proyectos establecen una relación entre vida, aprendizaje y experiencia.
2. **Énfasis en la dimensión emocional:** a diferencia otros enfoques metodológicos de corte clásico, las preocupaciones, necesidades e intereses de los aprendientes son especialmente relevantes en la metodología por proyectos. Como mencionaba Kilpatrick (1918), la enseñanza debe fomentar el desarrollo de aprendientes críticos y reflexivos. Resulta mucho más sencillo que los aprendientes se conviertan en *inquirers*, en investigadores, si aquello en lo que están trabajando posee algún tipo de relación con su vida o les resulta de interés.
3. **Autonomía del aprendizaje:** Con esta metodología es el alumno el que desarrolla habilidades para aprender a aprender con la guía del docente. Es él el que, mediante la práctica, aprende a gestionar su propio proceso de aprendizaje, tomando las decisiones oportunas y la responsabilidad de las mismas. Los proyectos promueven el desarrollo integral del individuo, fomentando la evolución del conjunto de habilidades necesarias para vivir en sociedad de la forma más plena posible, y continuar progresando y adquiriendo nuevos conocimientos.
4. **Planificación del proyecto a través de la negociación:** Debe existir un diálogo constante entre profesor y alumno que permita a este último promover su autonomía. Para ello, los contenidos y objetivos han de ser flexibles, de tal forma que se vinculen a las preocupaciones reales de los aprendientes. Docente y alumnos han de ejercer la escucha activa (véase Monell y Carbajo, 2011) para

poner en práctica esta característica y poder alcanzar un consenso en la toma de decisiones.

5. **Producto útil y de relevancia social:** La importancia del producto final reside en la utilidad práctica y el provecho que los aprendientes obtienen del mismo, además de los conocimientos adquiridos en el proceso de elaboración del mismo. El producto final ha de aportar algún tipo de valor relacionado con al menos un aspecto social.
6. **Aprovechamiento de los cinco sentidos:** En el proceso de aprendizaje, no solo se debe desarrollar la mente, sino que también se puede y debe aprender con los sentidos, de forma que el aprendizaje sea más rico, profundo y activo. La experimentación a través de todos los canales disponibles posibilitará que los proyectos sean mucho más motivadores y prácticos.
7. **Desarrollo de habilidades sociales:** los proyectos se llevan a término mediante el trabajo grupal, tanto de los alumnos como del profesor y los discentes. Esto promueve el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de estrategias y habilidades sociales necesarias para vivir en sociedad. El diálogo que se establece en un aula es esencial para el desarrollo del conocimiento en este tipo de metodología, pues es el que guiará a los estudiantes hacia un producto que sea de interés para todos los componentes de la clase.
8. **Interdisciplinariedad:** A diferencia de otras metodologías, el trabajo por proyectos promueve la enseñanza de conocimientos de diferentes disciplinas y de forma transversal. No separa los conocimientos por áreas temáticas, produciéndose así la adquisición de los aprendizajes de forma mucho más natural (dado que los aprendizajes de la vida no se adquieren descontextualizados y fragmentados) e integrada.

El rol del docente en este tipo de proyectos según Reverte, Gallego, Molina y Satorre (2006) debe ser la de guía o mediador, centrándose en encauzar el proceso con el fin de que el alumno sea capaz de solventar el problema propuesto, sin intervenir de forma directa en la resolución del mismo. Además, según Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2010), el docente debe conseguir sacar el máximo rendimiento de los alumnos creando un ambiente idóneo modificando los espacios, seleccionando la información, reforzando los esfuerzos del grupo e individuales, instigando a que los

alumnos utilicen procesos metacognitivos, reconocer problemas, retroalimentar y evaluar.

La aplicación del aprendizaje basado en proyectos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas tiene su origen en la didáctica del inglés como lengua extranjera y ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años. Van Lier (2004) defiende que con esta metodología los alumnos se enfrentan a situaciones donde tienen que usar la lengua de manera auténtica y realizar determinadas tareas que rebasan los límites de la clase.

Por otro lado, Díaz y Suñén (2013: 4) afirman que gracias al ABP, con el fin de adquirir una lengua extranjera, se debe “tener en cuenta que en el aprendizaje de segundas lenguas el producto final es, al mismo tiempo, un objetivo y un medio”. Esto quiere decir que al usar el ABP en las clases de ELE, el aprendizaje de español será el objetivo final que se quiere alcanzar, pero a la vez será el vehículo conductor para conseguir tal fin.

Es interesante la apreciación de Crookall y Oxford (1998: 70) “aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta” lo que supone ser capaces de observar y reproducir comportamientos sociales propios de la comunidad en la que nos encontramos inmersos. Por lo tanto,

El aprendizaje basado en proyectos estimula el crecimiento emocional intelectual y personal de los alumnos mediante experiencias directas con otras culturas. Asimismo, les ofrece la posibilidad de incorporar estrategias de pensamiento intercultural con el fin de que puedan construir puentes entre diferentes grupos culturales (Díaz y Suñén, 2013: 4).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Introducción

A continuación plantearemos una propuesta didáctica innovadora cuyo eje central es el desarrollo de la competencia léxica a través de la planificación y ejecución de un viaje a la provincia de Cádiz. A través de este proyecto se pretende que los alumnos alcancen las destrezas necesarias (tanto en el lenguaje oral como en el escrito) que les permitan desenvolverse en las situaciones que se les plantean a lo largo de la propuesta. Este trabajo abarca diferentes dimensiones en relación a la enseñanza de segundas lenguas y,

en concreto, del español; pretende desarrollar y potenciar la competencia comunicativa del alumnado, pero también tiene un fuerte componente sociocultural y personal, ya que los estudiantes a los que se dirige esta propuesta están motivados no solo por mejorar el idioma, sino por realizar el viaje que ellos mismos han planificado a un lugar con unas características sociales y culturales que están deseando descubrir.

Las actividades que aquí se plantean son, en su mayoría, de carácter práctico, ya que suelen ser situaciones reales que tienen que ir solventando si quieren tener éxito en el propósito final. Para hacer frente a estas tareas proporcionaremos al alumnado material que hemos obtenido principalmente de páginas web reales para que de manera autónoma extraigan la información necesaria y resuelvan las cuestiones que se le plantean.

3.2. Perfil del alumnado

La presente propuesta didáctica está destinada a un grupo de seis estudiantes de español con un nivel de dominio intermedio (B1 según el MCER). En este sentido, los alumnos:

- Son capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que les son conocidas.
- Saben desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Son capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que les son familiares o en los que tienen un interés personal.
- Pueden describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Se trata de un curso de educación no reglada, impartido en una academia privada de Madrid, dirigido a jóvenes de entre 20 y 30 años originarios de diferentes países de habla inglesa, holandesa, francesa y alemana. Para conocer las necesidades e intereses del alumnado se ha diseñado un perfil previo de cada uno de ellos de manera que se pueda crear una programación de ELE adaptada a los mismos. Con este propósito hemos suministrado un cuestionario⁴ al alumnado para determinar su perfil biográfico, las motivaciones, los objetivos comunicativos y los estilos y preferencias de aprendizaje (García-Romeu, 2008):

⁴ Se incluye en el ANEXO I.

- 1. Datos personales:** Nombre, edad, lugar de nacimiento, profesión/estudios, lengua materna y conocimiento de otras lenguas.
- 2. Relación con la lengua española.** Indagaremos en cuáles son los intereses y motivaciones que les impulsan a seguir mejorando su español.
- 3. Conocimiento del mundo hispano.** Identificaremos el conocimiento personal que tienen los estudiantes de los aspectos socioculturales de los países de habla hispana, centrándonos en su conocimiento e inquietudes sobre España.
- 4. Expectativas y necesidades.** En este apartado indagaremos sobre qué esperan obtener de este curso de español y cuáles son las motivaciones que les mueven a cursarlo.
- 5. Estilo y preferencias de aprendizaje.** En este apartado abordaremos diferentes cuestiones:
 - Preferencias con respecto al tipo de actividades del aula.
 - Competencias y destrezas lingüísticas (hablar, comprender, leer y escribir) que desean mejorar.
 - Preferencias en relación con el tipo de agrupación en clase.
 - Preferencias con respecto al papel del profesor.
 - Preferencias en relación con el aprendizaje independiente fuera del aula.
 - Preferencias con respecto a las competencias lingüísticas.
 - Disponibilidad para hacer deberes en casa.

Tras recabar la información necesaria llegamos a las siguientes conclusiones respecto a nuestro alumnado:

- El grupo de alumnos tiene una edad comprendida entre los 20 y 30 años.
- Son originarios de diferentes países de habla inglesa, holandesa, francesa y alemana.
- Todos los estudiantes tienen intención de quedarse una temporada en España y esto es lo que principalmente les motiva a seguir estudiando español.
- La mayoría ha visitado dos/tres capitales españolas, pero no han estado en otros países de habla hispana.
- Conocen de manera superficial la cultura española.
- Les une su predilección por la provincia gaditana y su deseo de realizar un viaje por diferentes lugares de la misma.

- Lo que esperan de este curso, principalmente, es la capacitación para desenvolverse en situaciones reales en español, atendiendo al léxico apropiado y a las características socioculturales propias de cada lugar.
- Prefieren actividades prácticas donde se refuerce el lenguaje oral, aunque también apuntan que desean mejorar las destrezas de la lengua escrita siempre y cuando la utilicen con fines funcionales.
- Se inclinan por trabajar en grupo, aunque no tienen inconvenientes en realizar actividades individuales.
- Respecto al profesor, buscan a alguien que pueda adaptarse a sus necesidades, aportándole la información necesaria respecto a cuestiones lingüísticas, pero también con los saberes socioculturales y pragmáticos de la comunicación.
- Dan mucha importancia al aprendizaje fuera del aula en situaciones reales mediante la interacción con nativos y la inmersión en la cultura española.
- En cuanto a las competencias lingüísticas, dan prioridad al aprendizaje del léxico mientras que la gramática, por ejemplo, queda en un segundo plano para ellos.

Tras crear este perfil previo, se acuerda con el grupo de alumnos que el diseño de la programación girará en torno a dos ejes principales:

- Desarrollar su competencia comunicativa en general de manera que se puedan adaptar a las distintas situaciones e interlocutores que se le presenten en su día a día.
- Adquirir el léxico que les permita organizar y desenvolverse durante un viaje de ocio y, más en concreto, durante su viaje por Cádiz.

3.3. Metodología

Tal y como hemos apuntado, la línea metodológica que seguiremos en la presente propuesta didáctica será el ABP⁵, adscrito al paradigma comunicativo. En este sentido, Larmer, Mergendoller y Boss (2015) plantean tres fases en la planificación de un proyecto considerando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC). En primer lugar, se proporciona al alumnado recursos y repositorios online⁶ para comenzar la investigación (portales de internet, vídeos, fotografías, etc.) para llevar a cabo la fase de presentación del proyecto y documentación. En la segunda

⁵ El ABP se explica en el apartado 2.3.2.

⁶ Recopilados en el apartado 3.6.

fase, se pondrá en marcha el desarrollo y elaboración del proyecto donde los alumnos serán una parte indispensable colaborando, aportando y compartiendo la información e ideas pertinentes. Finalmente, en la tercera fase, se creará el producto y se dará difusión al mismo, utilizando diferentes herramientas: infografías, folletos, blogs, aplicaciones móviles, etc.

Siguiendo, *grosso modo*, este modelo, distinguimos las siguientes fases en nuestra propuesta añadiendo un cuarto paso:

1. En la primera fase se proporcionará al alumnado información sobre las diferentes actividades a realizar durante el viaje por Cádiz, las alternativas de desplazamiento, los lugares a visitar, las opciones gastronómicas, los posibles alojamientos o las visitas culturales, de manera que podamos concretar cuáles son las preferencias del grupo.
2. Una vez que hayamos definido lo anterior pasaremos a la segunda fase: organizar el viaje. Para ello, se propondrán actividades donde los estudiantes trabajarán el léxico necesario para llevar a cabo nuestro proyecto y luego ocuparse (con el apoyo y asesoramiento de la profesora) de hacer las correspondientes reservas en los distintos establecimientos, comprar los billetes de transporte, elaborar un itinerario, llamar para pedir información, etc.
3. La tercera fase consiste en realizar el viaje por Cádiz, confeccionando un cuaderno de bitácora donde anotaremos principalmente el léxico aprendido durante nuestro viaje, así como las dificultades que han encontrado al enfrentarse al castellano y las anotaciones pertinentes sobre las diferentes experiencias vividas.
4. La cuarta y última fase tendrá lugar a la vuelta de nuestro viaje: con ayuda de nuestro diario reflexionaremos sobre el léxico aprendido. Además, dejaremos reseñas web con las valoraciones de las diferentes experiencias y establecimientos. Como actividades finales, crearemos un blog con las fotografías y vivencias de nuestro viaje y confeccionaremos una pequeña guía turística de los lugares visitados.

Los materiales que se utilicen serán diversos, de manera que las clases resulten dinámicas y motivadoras para los alumnos. Se utilizará material impreso, audios, vídeos, recursos web, etc., de diversa índole. Dependiendo de los contenidos a trabajar

serán más idóneos unos u otros, entre los que destacamos: folletos turísticos, mapas, publicidad, prensa, vídeos de fiestas y actuaciones, audios de conversaciones cotidianas, fotografías y juegos online.

Se incluirán en esta propuesta las principales *actividades de la lengua* (según el MCER): de comprensión, expresión e interacción tanto en la vertiente oral como escrita. Tal y como indica el MCER, los procesos de comprensión y expresión son necesarios para la interacción, por lo que no podemos excluir ninguno de ellos.

3.4. *Objetivos*

Siguiendo la propuesta del PCIC, contribuiremos al desarrollo de las competencias tanto generales como comunicativas del discente, así que para plantear los objetivos de nuestra propuesta didáctica tendremos presente tres grandes dimensiones en relación al alumnado:

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, establecemos el siguiente objetivo general para nuestra propuesta didáctica:

⇒ **Desarrollar los distintos aspectos del componente léxico del español a través de la planificación y ejecución de un viaje a Cádiz.**

Partiendo de este objetivo central, establecemos los siguientes objetivos específicos (en adelante O.E.):

- ⇒ O. E. 1. Conocer, comprender y utilizar el léxico relacionado con las distintas temáticas que se trabajarán durante el desarrollo de nuestro proyecto.
- ⇒ O. E. 2. Ser capaz de desenvolverse en distintas situaciones utilizando el léxico pertinente.
- ⇒ O. E. 3. Ser consciente de la variedad léxica y fraseológica que posee el español.
- ⇒ O. E. 4. Profundizar en las particularidades diatópicas que presenta el léxico español en la zona de Cádiz.
- ⇒ O. E. 5. Integrar las fórmulas rutinarias necesarias para el correcto uso del español antes, durante y después de su viaje.
- ⇒ O. E. 6. Conocer algunas de las frases hechas populares del español y comprender el significado de las mismas.
- ⇒ O. E. 7. Identificar los contextos donde se pueden utilizar estas expresiones idiomáticas.
- ⇒ O. E. 8. Conocer los principales los principales saberes, comportamientos y productos socioculturales de la cultura hispana y gaditana.

3.5. Contenidos

Para determinar los contenidos léxicos que se trabajarán en nuestra propuesta didáctica, tomaremos en consideración, en primer lugar, las nociones específicas a las que hace referencia PCIC para niveles intermedios, destacando las siguientes:

2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica	2.1. Carácter y personalidad
	2.2. Sentimientos y estados de ánimo
	2.5. Modales y comportamiento
4. Relaciones personales	4.2. Relaciones sociales
	4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos
5. Alimentación	5.2. Bebida
	5.3. Alimentos
	5.5. Platos
	5.7. Restaurante
8. Ocio	8.1. Tiempo libre y entretenimiento
	8.2. Espectáculos y exposiciones

	8.3. Deportes
14. Viajes, alojamiento y transporte	14.1. Viajes
	14.2. Alojamiento
	14.3. Sistema de transporte
15. Economía e industria	15.3. Comercio
18. Actividades artísticas	18.3. Arquitectura, escultura y pintura
20. Geografía y naturaleza	20.2. Geografía
	20.3. Espacios urbanos o rústicos
	20.4. Clima y tiempo atmosférico

En relación a las temáticas expuestas se trabajarán diferentes tipos de unidades léxicas⁷, tanto palabras como unidades pluriverbales (Higueras, 2007). En este sentido, además del vocabulario propio de las temáticas que apuntamos en la tabla, se pondrá especial énfasis en las fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones idiomáticas referentes a muy diversos ámbitos que se verán desarrollados a lo largo de la propuesta. Se tratará el léxico referente al carnaval, siendo esta una celebración social de gran relevancia con expresiones y palabras representativas del mismo. Asimismo se hablará de lo que significa este evento para los gaditanos, por lo que abordaremos el tema de los sentimientos y estados de ánimo. En esta dimensión perceptiva y anímica no podemos olvidar lo referente a los modales y comportamiento, ya que estarán presentes en todas las actividades prácticas que realicemos (llamadas, emails, consultas, reservas, etc.) y, por supuesto, a la hora interactuar en nuestro viaje. Es por esto que también abordaremos el léxico propio de las relaciones personales y sociales, pues puede ser muy distinto según el lugar geográfico en que nos encontremos. Además, emplearemos diferentes actividades para trabajar lo referente a las gestiones que se han de realizar para organizar un viaje como puede ser obtener información sobre transporte, alojamiento o actividades de ocio, así como realizar las reservas pertinentes. Lo mismo ocurre con lo relativo a la gastronomía, abordaremos las unidades léxicas que tienen que ver con las comidas típicas gaditanas pero también el vocabulario y expresiones que deben utilizar los alumnos para realizar una reserva en un restaurante o resolver dudas sobre el menú. Igualmente, trataremos lo referente a geografía y naturaleza, pues para realizar este viaje se debe incluir el aprendizaje del léxico sobre las características de los

⁷ Cuyo significado y clasificación se explica en el apartado 2.3.1.

parajes y el clima, por ejemplo, ya que será útil a la hora de visitar las distintas playas y realizar las actividades deportivas que se han elegido.

Además de la competencia léxica, se desarrollará de manera transversal el resto de componentes que integran la competencia comunicativa (según el MCER) teniendo especial relevancia el componente sociolingüístico y pragmático por el carácter práctico y cultural de nuestro trabajo. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y los distintos escenarios que encontramos a la hora de comunicarnos. Las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan ejercen un gran impacto en el aprendizaje de una lengua. Las competencias sociolingüísticas hacen referencia al carácter sociocultural del uso de la lengua. Las convenciones sociales afectan notablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

España cuenta con una gran riqueza cultural por lo que estas convenciones pueden variar de una zona a otra. Es importante que nuestros alumnos sean conscientes de estas diferencias y sepan adaptarse a las situaciones que se le presenten teniendo en cuenta tanto las variedades lingüísticas como sociales y culturales. Por lo tanto, debemos despertar y mantener en el aprendiente la curiosidad y el interés por los elementos que conforman la cultura meta. Además, debemos contribuir al desarrollo intercultural del alumno dentro y fuera del aula, asesorándole sobre dónde puede hallar información cultural adecuada a su nivel, cómo puede entrar en contacto con usuarios de la cultura meta, etc. Nuestro trabajo no se limita a transmitir una serie de datos en el aula, sino que debemos hacer de “guía” al alumnado, para que asimilen la nueva cultura minimizando el choque cultural y, además, puedan ampliar, debatir y contrastar informaciones, actitudes y experiencias con nosotros durante el proceso.

El papel de los alumnos debe ser plenamente activo ya que además de asimilar los nuevos conocimientos, deben tomar una postura que les permita observar, reflexionar, cuestionar e interiorizar las particularidades de la nueva cultura, lo cual no es siempre tarea fácil. Para una exitosa comunicación intercultural, el alumno debe mostrar una actitud positiva de respeto, aceptación, tolerancia y empatía, evitando cualquier actitud surgida del etnocentrismo y los tópicos.

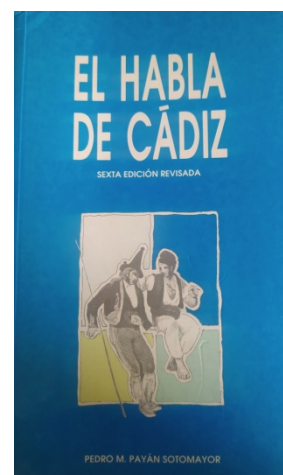
3.6. Desarrollo de las actividades

Dividiremos las actividades en tres tipos: introductorias, centrales y de cierre. De manera que, las primeras serán para realizar una activación de conocimientos previos y adentrarnos en el mundo gaditano y su léxico; a través de las segundas organizaremos el viaje dividiendo este proceso en diferentes pasos donde, a la vez que se trabaja el léxico relativo a la gastronomía, desplazamiento, ocio, alojamiento, etc., se van realizando las reservas reales y trazando un itinerario con las decisiones que se vayan tomando al respecto. Una vez realizado el viaje, a la vuelta, tendrán lugar las tareas de cierre, donde se recapitulará y se harán las reflexiones oportunas. El alumnado unirá en estas actividades la experiencia vivida con el léxico aprendido para crear distintos materiales multimedia.

A continuación se exponen las actividades especificando qué objetivos específicos, contenidos y aspectos de la competencia comunicativa se abordan en las mismas, además de los criterios e instrumentos que se emplearán para su evaluación.

TAREAS INTRODUCTORIAS

Actividad 1. Como presentación de la temática que nos ocupa visualizaremos el vídeo “Presentación de Cádiz en FITUR 2021” (<https://cutt.ly/SR1pnFp>) donde el alcalde de Cádiz, junto con la concejala de turismo, hacen un pequeño recorrido por la ciudad para resaltar sus valores pasando por su gastronomía, historia, intereses socioculturales, características lingüísticas, etc. Tras seleccionar diferentes unidades léxicas que aparecen en la conversación, explicaremos algunos de sus significados y dejaremos que nuestro alumnado investigue para deducir el significado del léxico restante. Para ello podrán extraer información de la web, utilizar diccionarios monolingües o consultar el libro *El habla de Cádiz*.



Hablaremos sobre las diferencias dialectales centrándonos en las propias de Cádiz y finalmente, por parejas, tendrán que elaborar un diálogo donde se utilice la mayor cantidad posible de estas palabras.

Actividad 2								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E.1	O.E.7.	2.1.	4.3.	8.1.	Lingüística.	C1.	C8.	
O.E.3.	O.E.8.	2.2.	5.2.	8.2.	Pragmática.	C3.	C13.	
O.E.4.		4.2.	5.3.	8.3.	Sociocultural.	C4.	C14.	
				14.1.		C7.	C15.	

Actividad 3. Una vez visualizado el vídeo elaborado por la *Guía Repsol* (<https://cutt.ly/hR1pLAl>), donde se hace un breve recorrido por las construcciones y barrios históricos de la ciudad, aclararemos parte del léxico que aparece en el mismo (*restos arqueológicos, recias murallas, vigía, casas señoriales, panorámica, La Pepa, etc.*).

A continuación, por grupos elegirán dos construcciones históricas/culturales y dos lugares emblemáticos de Cádiz⁹ para realizar una ficha técnica de cada uno de ellos con los siguientes ítems:

Construcciones	Lugares
Año y tipo de construcción	Ubicación en la ciudad
Finalidad inicial	Eventos
Finalidad actual	Comercios
Relevancia histórica	Relevancia histórica/cultural
Dato curioso	Dato curioso

Utilizaremos las fichas técnicas realizadas durante nuestra estancia en Cádiz de manera que, cuando visitemos estos lugares, los estudiantes nos cuenten la información pertinente.

Actividad 3								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E.1.	O.E.5.	2.2.	8.1.	20.3.	Lingüística.	C1.	C7.	C11.
O.E.2.	O.E.7.	4.3.	8.2.		Pragmática.	C2.	C8.	C12.
O.E.3.	O.E.8.	5.5.	18.3.		Sociocultural.	C3.	C9.	C13.
						C5.	C10.	C15.

⁹ Se incluyen en el anexo II.

Actividad 4. Proporcionaremos a nuestros alumnos la dirección de dos páginas web (<https://cutt.ly/vR1p9I2> y <https://1map.com/es/routes>) con información sobre las opciones para viajar a Cádiz y las exploraremos en clase juntos, aclarando el significado del léxico desconocido.

Luego cada estudiante escribirá las ventajas y desventajas de cada medio de transporte y hará una reflexión sobre cuál cree que es la opción más adecuada para su viaje. Los argumentos empleados por los alumnos deben incluir, al menos, información sobre los siguientes aspectos:



- ¿Qué transporte es el más económico? ¿Y el más caro?
- ¿En qué transporte empleamos menos tiempo? ¿Qué tipo de trayecto tiene mayor duración?
- ¿Alguno de estos medios requiere realizar trasbordo o escala? ¿De cuánto tiempo?
- ¿Cuál es el transporte más cómodo? ¿Hay alguno que os genere ansiedad?
- ¿Qué documentación necesitamos para hacer uso de ellos?
- En conclusión, ¿cuál creéis que es la opción más adecuada teniendo en cuenta estos factores?

Por último, determinaremos de qué manera vamos a viajar y compraremos los billetes de manera online.

Actividad 4								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 5.	2.2.	14.3	20.2.	Lingüística.	C1.	C5.	C12.
O.E. 2.	O.E. 7.	14.1.	15.3.	20.3.	Pragmática.	C2.	C7.	C13.
O.E. 3					Sociocultural.	C3.	C11.	C14.
								C15.

Actividad 5. Tras abordar el léxico relacionado con el alojamiento turístico, hemos creado dos actividades en la plataforma Genially donde los alumnos deben escuchar dos audios y contestar a las preguntas tipo test que se hacen al respecto de cada situación.

a. Reserva en un hotel: <https://cutt.ly/BR1ayVn>

Reserva en un hotel



Escucha el audio y contesta a las preguntas.

Pregunta 1/6

¿En qué tipo de habitaciones está interesado el cliente?


 Habitaciones individuales y dobles


 Habitaciones individuales


 Habitaciones dobles y triples

b. Reserva en un apartamento: <https://cutt.ly/7R1azuc>

Reserva de un apartamento



Escucha con atención el audio y contesta a las preguntas.

Pregunta 1/5

¿Qué lugar está cerca del apartamento?


 Un reconocido restaurante.


 La playa de La Caleta.


 La plaza de San Antonio.

A continuación barajaremos las opciones que tenemos para hospedarnos durante nuestro viaje en Cádiz, haremos una búsqueda en la web y llamaremos a distintos tipos de alojamiento para preguntar disponibilidad, precio, capacidad, servicios, ubicación, instalaciones y forma de pago. Luego pondremos la información en común y llamaremos al alojamiento elegido para formalizar nuestra reserva.

Actividad 5								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 5.	2.2.	14.2.	20.3.	Lingüística.	C1.	C6.	C13.
O.E. 2.	O.E. 6	2.5.	14.3		Pragmática.	C2.	C7.	C14.
O.E. 3	O.E. 7.	14.1.	15.3.		Sociocultural.	C3.	C12.	C15.
						C5.		

Actividad 6. Recopilaremos información sobre las actividades acuáticas que los alumnos quieren realizar en las playas de Cádiz aportándole diferentes opciones:



Además de la búsqueda autónoma, para recopilar dicha información proporcionaremos a nuestros alumnos los siguientes enlaces:

<https://cutt.ly/DR1anHC>

<https://cutt.ly/NR1aE4A>

<https://cutt.ly/MR1aQ3F>

<https://cutt.ly/vR1aY4V>

Anotaremos las dudas respecto a la realización de las mismas y cada alumno se encargará de enviar un email a una empresa que ofrezca estos servicios para obtener la información necesaria y así decantarnos por los deportes que realizaremos durante el viaje. Algunas de las cuestiones que se plantearán en el email serán:

- Tarifas/fianza.
- Disponibilidad.
- Niveles de dificultad.
- Equipación/material.
- Recomendaciones.

Una vez que tengamos la respuesta de los distintos establecimientos haremos una puesta en común para decidir cuáles serán estas actividades, en qué playas las vamos a realizar y con qué empresa para volver a contactar con ellos y formalizar la reserva de dichas actividades.

Actividad 6								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 5.	2.2.	8.3.	20.2.	Lingüística.	C1.	C8.	C12.
O.E. 2.	O.E. 8.	2.5.	14.1.	20.3.	Pragmática.	C2.	C9.	C13.
O.E. 3.		8.1.	15.3.	20.4.	Sociocultural.	C3.	C10.	C14.
						C5.	C11.	C15.

Actividad 7. Teniendo en cuenta que el carnaval de Cádiz es un tema que despierta bastante interés entre nuestros alumnos, visualizaremos un vídeo (<https://cutt.ly/yR1aFGN>) donde Manu Sánchez explica qué significa para él el carnaval de Cádiz. Comentaremos las impresiones sobre el vídeo y dejaremos que los alumnos hablen sobre los conocimientos que tienen al respecto y las dudas que se le plantean.

A continuación, leeremos el artículo del periódico *El País* donde se relatan “Los diez mandamientos del carnaval de Cádiz” (<https://cutt.ly/JR1aK6g>), una guía para disfrutar al máximo de lo más típico del carnaval gaditano incluyendo recomendaciones de barrios, calles, gastronomía, costumbres, lugares míticos, etc.

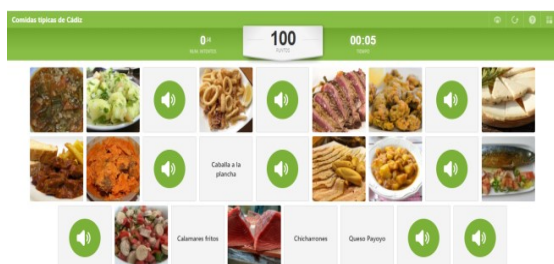
Por último, proporcionaremos a nuestros alumnos un pequeño glosario con algunas palabras y expresiones representativas de esta fiesta para pedirles que elaboren diferentes diálogos en parejas utilizando las mismas.

<i>Tipo</i>	<i>Enterao</i>	<i>Malaje</i>	<i>Derrotista</i>	<i>Ilegales</i>	<i>Guasa</i>
<i>Jartible</i>	<i>Cajonazo</i>	<i>Pelotazo</i>	<i>Bastinazo</i>	<i>Tangai</i>	<i>Malaje</i>
<i>Majara</i>	<i>Erizá</i>	<i>Al liquindoi</i>	<i>¡Vamo a escuchá!</i>	<i>De Cai Cai</i>	<i>Libreto</i>
<i>Ostioná</i>	<i>Pregón</i>	<i>Carrusel</i>	<i>Pestiñá</i>	<i>Dios Momo</i>	<i>Bruja Piti</i>

En el anexo III se incluyen actividades de ampliación referentes al carnaval de Cádiz.

Actividad 7								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 6	2.1.	4.2.	8.1.	Lingüística.	C1.	C6.	C10.
O.E. 2.	O. E. 7.	2.2.	4.3.	8.2.	Pragmática.	C2.	C7.	C11.
O.E. 3.	O.E. 8.		5.3.	20.4.	Sociocultural.	C3.	C8.	C12.
O.E. 4.						C4.	C9.	C13.

Actividad 8. Con la información aportada a los alumnos (<https://cutt.ly/CR1a3H0>) y el trabajo de investigación que realizarán de manera independiente en casa, expondrán en clase qué platos, alimentos y bebidas desean probar durante su viaje. Luego les propondremos dos actividades online que hemos diseñado en la web *Educaplay* sobre la gastronomía típica gaditana:



<https://cutt.ly/aR1a5Sn>

En la primera actividad deben relacionar las imágenes de distintas comidas típicas gaditanas con su nombre, que en algunos casos aparecerá de manera escrita y, en otros, en audios de voz.

<https://cutt.ly/2R1suKX>

En la segunda actividad deben completar un diálogo donde un cliente llama a un restaurante para realizar una reserva para cenar con las palabras que aparecen a la derecha de la pantalla.



Por último, tras leer las recomendaciones del blog *Mochileando por el mundo* para comer bien y barato en Cádiz (<https://cutt.ly/kR1sv37>) y debatir sobre otras propuestas y sugerencias que hagan los alumnos sobre establecimientos para comer en esta ciudad o alrededores, nos dispondremos a llamar por teléfono para efectuar las reservas, habiendo preparado antes un guion sobre con los datos que debemos tener en cuenta a la hora de realizar dicha reserva.

Actividad 8								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 5.	2.1.	4.2.	5.5.	Lingüística.	C1.	C7.	C12.
O.E. 2.	O.E. 6.	2.2.	5.2.	5.7.	Pragmática.	C2.	C8.	C13.
O.E. 4.	O.E. 7.	2.5.	5.3.	8.1.	Sociocultural.	C4.	C9.	C14.
	O.E. 8.			15.3.		C5.	C10.	C15.
						C6.	C11.	C16.

Actividad 9. En la última clase antes de poner rumbo a nuestro destino, crearemos de forma conjunta un itinerario incluyendo fechas, horarios, desplazamientos, documentación necesaria, presupuesto y organización de las visitas, actividades y eventos.

Actividad 9								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 7.	2.2.	8.3.	15.3.	Lingüística.	C1.	C7.	C11.
O.E. 2.	O.E. 8.	5.7.	14.1.	18.3.	Pragmática.	C2.	C8.	C12.
O.E. 3.		8.1.	14.2.	20.2.	Sociocultural.	C3.	C9.	C13.
O.E. 5.		8.2.	14.3.	20.3.		C5.	C10.	C15.

Actividad 10. Como colofón de las tareas centrales, llevaremos a cabo el viaje a Cádiz. Se tratará de un viaje de cinco días de duración donde se pondrá en práctica todo lo trabajado en las actividades anteriores. Los alumnos llevarán consigo un cuaderno o diario donde, cuando crean oportuno, anotarán las peculiaridades del léxico gaditano, las palabras estudiadas que les han sido útiles y las dificultades que han encontrado respecto al idioma. Además, irán creando un glosario con el léxico aprendido *in situ*.

Actividad 10								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 5.	2.1.	5.5.	14.3.	Lingüística.	C1.	C5.	C12.
O.E. 2.	O.E. 6.	2.2.	5.7.	15.3.	Pragmática.	C2.	C6.	C13.
O.E. 3.	O.E. 7.	2.5.	8.1.	18.3.	Sociocultural.	C3.	C7.	C16.
O.E. 4.	O.E. 8.	4.2.	8.2.	20.3.		C4.	C8.	
		4.3.	8.3.	20.3.				

TAREAS DE CIERRE

Actividad 11. A la vuelta de nuestro viaje, utilizando el diario donde los estudiantes han recogido las anotaciones sobre el mismo, expondrán de manera oral las distintas reflexiones y conclusiones a las que han llegado. Alentaremos a nuestro alumnado mediante diferentes preguntas:

- ⇒ ¿Has utilizado el léxico trabajado en clase?
- ⇒ ¿Qué otros ámbitos te hubiera gustado trabajar para tu viaje?

- ⇒ ¿Cuáles son las mayores dificultades que has encontrado respecto al idioma?
- ⇒ ¿Qué te ha parecido más sencillo a la hora de comunicarte?
- ⇒ ¿Crees que los gaditanos utilizan un vocabulario muy distinto al del resto de lugares de España que conocéis?

Actividad 11								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E.1.	O.E.4.	2.1.	4.2.	14.2.	Lingüística.	C1.	C4.	C13.
O.E.2.	O.E.5.	2.2.	4.3.	14.3.	Pragmática.	C2.	C5.	C14.
O.E.3	O.E.8.	2.5.	14.1.	15.3.	Sociocultural.	C3.	C8.	C15.

Actividad 12. Mediante diferentes apps (Triadvisor, Google, Facebook, Booking) y páginas web haremos reseñas en parejas valorando a las empresas que nos han prestado algún tipo servicio: avión, tren, alquiler de coche, bares y restaurantes, alojamiento y oficina de turismo.

Actividad 12								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E.1.	O.E.5.	2.1.	5.7.	14.2.	Lingüística.	C1.	C7.	C11.
O.E.2.	O.E.7.	2.5.	8.2.	14.3.	Pragmática.	C2.	C8.	C12.
O.E.3	O.E.8.	5.3.	8.3.	15.3.	Sociocultural.	C3.	C9.	
		5.4.	14.1.	18.3.		C5.	C10.	
		5.5.						

Actividad 13. Mediante *WordPress* o *Blogger* nuestros alumnos crearán un blog con las fotografías y experiencias del viaje. Aunque se trata de un trabajo autónomo, le haremos sugerencias sobre el contenido y las dudas lingüísticas que puedan surgir respecto.

Actividad 13								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E.1.	O.E.5.	2.1.	5.7.	18.3.	Lingüística.	C1.	C8.	C15.
O.E.2.	O.E.8.	2.2.	8.1.	20.2.	Pragmática.	C2.	C12.	C16.
O.E.3		4.2.	8.2.	20.3.	Sociocultural.	C3.	C13.	
		4.3.	8.3.	20.4.		C5.	C14.	
		5.5.	14.1.					

Actividad 14. Utilizando *Canva*, *Genially* u otra aplicación que los alumnos dominen y sirviéndose de las actividades realizadas durante toda la propuesta, diseñarán una pequeña guía turística sobre Cádiz.

Actividad 14								
Objetivos		Contenidos			C. C.	Evaluación: Rúbrica.		
O.E. 1.	O.E. 5.	2.1.	8.2.	18.3.	Lingüística.	C1.	C5.	C13.
O.E. 2.	O.E. 8.	4.2.	8.3.	20.2.	Pragmática.	C2.	C8.	C14.
O.E. 3		4.3.	14.1.	20.3.	Sociocultural.	C3.	C12.	C16.
		5.5.	14.2.	20.4.				
		8.1.	14.3					

3.7. Repositorios y recursos online

<https://www.youtube.com/watch?v=ggYGm3JL7PU>

Se trata de un vídeo de casi cinco minutos de duración donde el actual alcalde de Cádiz (conocido como el *Kichi*) junto con la concejala de turismo de la ciudad hacen un pequeño recorrido por Cádiz para presentar en la Feria Internacional del Turismo (FITUR) la oferta turística de la ciudad para el año 2021.

https://elviajero.elpais.com/elviajero/2019/01/10/actualidad/1547121082_802583.html

Es un artículo web en la sección *El viajero* del periódico *El País* titulado “Las tres razones por las que *The New York Times* está enamorado de Cádiz, y otras 12 que añadimos nosotros”. Tras ser elegida Cádiz en 2019 como uno de los mejores destinos turísticos por el citado diario neoyorkino, se presenta aquí una recapitulación de las razones que han llevado a ello y, además, los autores añaden otros doce atractivos de la provincia.

<https://www.espanaguide.com/es/cadiz/como-llegar-a-cadiz/>

ESPAÑA guide es una guía web de turismo que presenta diferentes opciones a la hora de organizar un viaje a diferentes lugares de España. En esta página web podemos encontrar información de diversa índole (clima, costumbres, información general, mapas, atractivos turísticos, opciones de transporte, hoteles, etc.) de las ciudades y pueblos españoles.

<https://1map.com/es/routes>

Se trata de un planificador de rutas que muestra distintas posibilidades para viajar de un punto geográfico a otro comparando información respecto a rutas, precios, tiempo en

distintos tipos de transporte. Además, en esta web podemos encontrar mapas e información diversa sobre nuestro destino turístico.

<https://cutt.ly/8R3tE2c>

En este artículo web de *La voz digital* se recogen diez de las playas de la provincia gaditana donde se realizan diferentes actividades deportivas.

<http://sleepincadiz.com/surf-en-cadiz-playas/>

<https://blog.fuertehoteles.com/actividades/deportes-acuaticos-aventura-conil/>

<https://owaytours.com/blog/actividades-acuaticas-en-cadiz/>

Estas tres páginas web nos muestran diferentes opciones para realizar deportes acuáticos en la provincia de Cádiz.

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=lAdeSfbxeq8>

Bajo la pregunta “¿A qué sabe Cádiz?”, en este vídeo promocional de la gastronomía gaditana podemos ver a varios reconocidos cocineros españoles resaltando productos típicos de la provincia.

<https://www.youtube.com/watch?v=dqaDaebz9aY>

La *Guía Repsol*, mediante este vídeo, hace un recorrido por algunos de los monumentos y atractivos culturales de la ciudad de Cádiz.

<https://cutt.ly/JR3tYI8>

En la web *Mochileando por el mundo* encontramos en una de sus secciones una serie de recomendaciones de bares y restaurantes de la ciudad de Cádiz donde comer “bien y barato”.

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hrNLwXEKV3c>

En este vídeo Manu Sánchez explica qué significa el carnaval para él.

https://elviajero.elpais.com/elviajero/2018/02/07/actualidad/1518002026_434833.html

En este artículo del periódico *El País* se relatan “Los diez mandamientos del carnaval de Cádiz”, una guía para disfrutar al máximo de lo más típico del carnaval gaditano incluyendo recomendaciones de barrios, calles, gastronomía, costumbres, lugares míticos, etc.

<https://www.aprendizajeviajero.com/que-ver-en-cadiz/>

<https://www.mochileandoporelmundo.com/cosas-que-ver-y-hacer-en-cadiz/>

<https://www.barcelo.com/guia-turismo/es/espana/cadiz/que-ver/que-visitar-en-cadiz/>

<https://misindromeviajero.com/que-ver-cadiz/>

Estas cuatro páginas web nos muestran diferentes alternativas para hacer y visitar en Cádiz, tanto en la capital como en la provincia. Incluyen intereses culturales, mapas, playas, referentes gastronómicos, barrios y pueblos con encanto, etc.

<https://es.educaplay.com/>

Educaplay es una plataforma web que le permite a los docentes crear diferentes tipos de actividades educativas multimedia, mediante diferentes escenarios o actividades tales como crucigramas, sopa de letras, adivinanzas, dictados, entre otras.

<https://genial.ly/es>

Genially es una herramienta online para crear contenidos interactivos. Permite crear imágenes, infografías, mapas, audios, entre otros, los cuales pueden ser dotados con efectos interactivos y animaciones.

https://www.canva.com/es_es/

Canva es una web de diseño gráfico y composición de imágenes para la comunicación que ofrece herramientas online para crear tus propios diseños.

3.8. Evaluación

Se realizará una evaluación del dominio, es decir, de lo que el alumnado es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido. Se trata de una evaluación continua donde se tendrán en cuenta las diferentes actividades comunicativas, las actuaciones y los trabajos realizados en clase en las diferentes sesiones. Los alumnos deberán realizar una autoevaluación a través de una lista de control donde se refleje el nivel de dominio de las diferentes habilidades, que en este caso se hará mediante el diario de anotaciones que hemos creado durante el viaje y las reflexiones a la vuelta del mismo. Además, se realizará una evaluación formativa mediante un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance de aprendizaje, así como los puntos fuertes y débiles de los alumnos. Se le dará continuamente retroalimentación al alumnado para que este pueda incidir en los aprendizajes que consideren necesarios.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo está basado en proyectos, valoraremos tanto el producto final como el proceso que se ha seguido para la elaboración del mismo en la evaluación. Para ello utilizaremos rúbricas¹⁰ donde se reflejen las competencias

¹⁰ Se añaden en el anexo V.

logradas así como los criterios de evaluación (que se acordarán previamente con el alumnado) que se tendrán en cuenta durante su trabajo:

- Competencia comunicativa

C1. Conoce y comprende el léxico relacionado con las distintas temáticas que se han trabajado.

C2. Utiliza el léxico relacionado con las distintas temáticas que se han trabajado en las situaciones oportunas.

C3. Es consciente de la variedad léxica y fraseológica que posee el español

C4. Conoce las principales particularidades diatópicas que presenta el léxico español en la zona de Cádiz.

C5. Integra las fórmulas rutinarias necesarias para el correcto uso del español antes, durante y después de su viaje.

C6. Conoce algunas de las frases hechas populares del español y comprende el significado de las mismas.

C7. Identifica los contextos donde se pueden utilizar estas expresiones idiomáticas.

C8. Conoce los principales los principales saberes, comportamientos y productos socioculturales de la cultura hispana y gaditana.

- Cooperación grupal

C9. Muestra interés por las tareas en grupo.

C10. Se coordina de manera adecuada con los compañeros.

C11. Realiza aportaciones en los trabajos grupales.

C12. Hace que se cree buen ambiente durante las clases.

- Trabajo individual

C13. Muestra interés por las tareas que se le plantean.

C15. Aporta ideas a los trabajos que se realizan en clase.

C14. Es independiente cuando se requiere recabar información de manera autónoma.

C16. Dedicar el tiempo requerido fuera de clase.

De la misma manera, utilizaremos matrices de valoración para la autoevaluación tanto del profesorado¹¹ como del alumnado que lo harán mediante los cuadernos o diarios creados durante su viaje para disponer de una retroalimentación respecto a las competencias desarrolladas durante el proceso de elaboración del proyecto y tras la culminación del mismo.

¹¹ Se añaden en el anexo VI.

4. CONCLUSIONES

Como docentes de ELE, a la hora de enfrentarnos a nuestro ámbito profesional, encontramos situaciones educativas muy heterogéneas las cuales debemos analizar previamente si queremos ofrecer una enseñanza que se adapte a las necesidades y preferencias de nuestros alumnos. Antes de elaborar una propuesta didáctica de cualquier tipo es imprescindible conocer a dónde nos dirigimos, un aspecto que puede jugar muy a nuestro favor como es este el caso: la motivación intrínseca de nuestro alumnado ha permitido trazar un proyecto conectado con el mundo real, donde el aprendizaje se caracteriza por ser especialmente significativo. En el aprendizaje de una lengua esto cobra aún más sentido, ya que la comunicación es el eje central y a la vez el objetivo final.

La metodología en la enseñanza de lenguas ha sufrido en los últimos años un cambio de paradigma hacia un enfoque más competencial, donde estamos experimentando transformaciones que dan paso a la innovación en diferentes sentidos. La creación de recursos especializados, gracias a la transformación digital en la que estamos inmersos y al fácil acceso a estos recursos, hacen que tengamos la oportunidad de diseñar un aprendizaje a la medida del alumnado. De la misma manera que dejamos a un lado el etnocentrismo del libro de texto, lo hacemos con ciertas partes de la lingüística que aparecían descontextualizadas, para dar lugar a aprendizajes más funcionales donde aspectos como el léxico cobran un mayor protagonismo. El léxico deja de relacionarse con listas de palabras aisladas, para formar una enorme red de conocimientos interconectados sin la que el aprendizaje de una lengua no tendría ningún sentido. Es este uno de los aspectos que se han querido reflejar en este trabajo, poniendo de manifiesto que el desarrollo de la competencia léxica está unido a aspectos pragmáticos y socioculturales, que cobra más sentido cuando se adapta a estos parámetros y se tienen en cuenta todo tipo de expresiones y fórmulas necesarias para adaptarnos al contexto en el que estamos inmersos. En esta línea, nuestra propuesta persigue fusionar todos estos aspectos resaltando la variedad lingüística y cultural que rodea a la lengua española y, en este caso, la idiosincrasia del pueblo gaditano.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1Map. (2019). *Planificador de rutas fácil y rápido*. <https://1map.com/es/routes>
- AAVV (2008). Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*. Blackwell.
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, (27-48).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Revista Carabela*, 58, 27-48.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/58.htm
- Barceló Experiences. (2021). *Qué ver en Cádiz: los 26 planes indispensables*.
<https://www.barcelo.com/guia-turismo/es/espana/cadiz/que-ver/que-visitar-en-cadiz/>
- Cádiz. (2021, 19 de mayo). Presentación de Cádiz en Fitur 2021 [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ggYGm3JL7PU>
- Cañas, J. A. (2018, 14 de febrero). *Los 10 mandamientos del carnaval de Cádiz*. El País.
https://elviajero.elpais.com/elviajero/2018/02/07/actualidad/1518002026_434833.html
- Cassany, D. y Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (449-465). SGEL.
- Cervero, M. J. y Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax, 50th Anniversary Edition*. The MIT Press.
- Cifuentes Heguy, I. (2007). La enseñanza por proyectos en el aula de ELE: la experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania. *Biblioteca virtual redELE*, 7, 90. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76376>
- Coady, J. (1997). Research on ESLIEFL vocabulary acquisition: putting it all in context. En T. Huckin, M., Haynes, M. y Coady, J. *Second language reading and vocabulary learning*. (3-23). Ablex.

- Coady, J. y Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Crookall y Oxford (1988). Docencia e innovación en la universidad del siglo XXI. Influencia de las estrategias y técnicas constructivistas en la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. <http://docenciaeinnovacionupelipb.blogspot.de/2012/06/influencia-de-las-estrategias-y.html>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Diario de Cádiz. (2020, 1 de octubre). Video promocional para ensalzar la gastronomía gaditana [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=lAdeSfbxeq8>
- Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, M. C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-13-2013.html#articulo5320412ce1d0a>
- Educaplay. (2021). *Actividades educativas gratuitas*. <https://es.educaplay.com/>
- El pirata. (2020, 20 de diciembre). Manu Sánchez carnaval de Cádiz [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hrNLwXEKV3c>
- España guide (2021). *Cómo llegar a Cádiz, España*. <https://www.espanaguide.com/es/cadiz/como-llegar-a-cadiz/>
- Fernández, M.S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación en Portugal, D.L.
- Fuerte Group Hotels (2021, 25 de junio). *Vacaciones deportivas en Conil: 13 actividades acuáticas para disfrutar de la costa de la luz*. <https://blog.fuertehoteles.com/actividades/deportes-acuaticos-aventura-conil/>
- Fundación Santa María- Ediciones SM (2014). *Diccionario Clave: Diccionario de uso del español actual*. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Gairns, R. y Redman. S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press.

- Gallardo Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- García Giménez, C. (2008). *La adquisición del vocabulario en la clase de ELE*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- García-Romeu, J. (2006, noviembre). *Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos* [sesión de congreso]. III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Utrecht, Holanda.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm
- Garrido, M. (2021). *20 cosas que ver y hacer en Cádiz ciudad... y provincia*.
<https://www.mochileandoporelmundo.com/cosas-que-ver-y-hacer-en-cadiz/>
- Garrigós Sabaté, J y Valero García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 125-151.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6017>
- Genially. (2021). *Creador de contenidos interactivos*. <https://genial.ly/es>
- Gil Cacheira, J. (2021). *Lugares imprescindibles que ver en Cádiz en un día*.
<https://misindromeviajero.com/que-ver-cadiz/>
- Gómez Jiménez, L. (2021, 24 de marzo). *15 cosas que ver en Cádiz en 2021*.
<https://www.aprendizajeviajero.com/que-ver-en-cadiz/>
- Gómez Molina, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). *CIEFE*, 82-104.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.
- Gómez Molina, J.R (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-94.
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/178576>
- Guia Repsol. (2014, 22 de abril). Cádiz en 48 horas [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=dqaDaebz9aY>
- Hernández Reinoso, F.L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210561>
- Higueras García, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11).

- Higueras Garcia, M. (2016). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcq83b9>
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, 269-285.
- Identikit, R. y Identikit, L. (2021). 8 restaurantes donde comer en Cádiz bien y barato. <https://www.mochileandoporelmundo.com/restaurantes-donde-comer-en-cadiz-bien-y-barato/>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/plan_curricular.htm
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposel Act in the Educative Process*. College, Columbia University.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En Segoviano, C. *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 117- 129). Iberoamericana.
- Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. ASCD.
- Larmer, J., Ross, D, & Mergendoller, J. R. (2009). *Proyect Based Learning: PBL Starter Kit*. Buck Institute for Education.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Luque Durán, J. de D. (1998). Introducción a la tipología léxica. En Gallardo, B. *Temas de Lingüística y Gramática* (pp. 122-145). Universidad de Valencia.
- Madrid, R. (2018). *La presencia del léxico en el aula E/LE: un análisis cualitativo de las prácticas docentes* [trabajo fin de máster, Universidad de Barcelona] <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125544/1/TFM%20Raquel%20Madrid.pdf>

- Marconi, D. (2001). *La competencia léxica*. (C. Piera. y L.M. De Vicente, trad.). Visor, D.L.
- Martín Peris, E. (Dir.), Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M^a. V., López Ferrero, C., & Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Melero, P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (689-714). SGEL.
- Merino, I. y Cañas J. A. (2019, 11 de enero). *Las tres razones por la que 'The New York Times' está enamorado de Cádiz, y otras 12 que añadimos nosotros*. El País.
https://elviajero.elpais.com/elviajero/2019/01/10/actualidad/1547121082_802583.html
- Miranda Verdú, E. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos en escuelas oficiales de idiomas. *E-co. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 17, 517-528. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689239>
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- Núñez, L. P. (2019) Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 15, 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/15626>
- OWAY Tours. (2019). *Actividades acuáticas en Cádiz*.
<https://owaytours.com/blog/actividades-acuaticas-en-cadiz/>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinly & Heinly Publishers
- Payán Sotomayor, P. M. (1993). *El habla de Cádiz*. Quorum Libros Editores.
- 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.
<https://revistas.um.es/rii/article/view/248071/0>

- Pérez, 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) <https://revistas.um.es/ril/article/view/248071/188831>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario)*. <https://dle.rae.es/>
- Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R. y Satorre, R. (2006). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/1808>
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E.M. y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256380>
- Román, M. (2014, 16 de julio). *Diez playas de la provincia de Cádiz con más actividades*. La Voz Digital. <https://www.lavozdigital.es/cadiz/20140711/local/cadiz/diez-playas-provincia-cadiz-201407111836.html>
- San Mateo Valdehíta, 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, UNED] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=749986>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los Últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos* [En línea]. Recuperado el 9-6-2021 de: http://actualidadpedagogica.com/wpcontent/uploads/2013/03/estudios_aprendiza je_basado_en_proyectos1.pdf
- Santamaría-Pérez, I. (2006). La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera, Alicante, Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 7. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20271/19/0>
- Santos Palmou, X. (2017). *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]

https://gredos.usal.es/bitstream/10366/137266/1/DLE_SantosPalmouX_Vocabulario.pdf

Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. University Press.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Sleep in Cádiz. (s.f.) *Los mejores spot para hacer surf en Cádiz*.
<http://sleepincadiz.com/surf-en-cadiz-playas/> [Consultado 14 de octubre de 2020]

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Kluwer Academic Publishers.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario perfil inicial.

1. Datos personales:			
Nombre:		Edad:	
Lugar de nacimiento:		Lengua materna:	
Profesión/estudios:			
Conocimiento de otras lenguas:			
Señala el número correspondiente			
0. No	1. UN POCO	2. SÍ	3. MUCHO
2. ¿Por qué quieres mejorar tu español?			
a. Porque me interesa conocer la cultura hispana.			0 1 2 3
b. Porque lo necesito en mi trabajo.			0 1 2 3
c. Porque quiero trabajar en una empresa que tenga relaciones con el mundo hispano.			0 1 2 3
d. Porque quiero vivir en un país hispanohablante.			0 1 2 3
e. Porque está relacionado con mis estudios.			0 1 2 3
f. Porque me gusta aprender lenguas.			0 1 2 3
g. Porque quiero mejorar mi CV.			0 1 2 3
h. Porque quiero hacer un examen de español.			0 1 2 3
i. Porque tengo amigos hispanohablantes.			0 1 2 3
j. Otros ¿Cuáles?			
3. Conocimiento del mundo hispano.			
a. ¿Has visitado otros países de habla hispana?			
b. ¿Por qué motivo has viajado a España?			
c. ¿Cuánto tiempo llevas en España?			
d. ¿Qué lugares de España has visitado?			
e. ¿Qué lugares te gustaría visitar? ¿Por qué?			
f. ¿Qué aspectos de la cultura española te llaman más la atención?			
g. ¿Crees que hay muchas diferencias con la cultura de tu país?			
4. Expectativas y necesidades.			
a. ¿Has estado en otras academias de idiomas en España? ¿Qué es lo que más te gustaba de ellas? ¿Y lo que menos?			
b. ¿Cómo has conocido la academia? ¿Conoces a otros estudiantes?			
c. ¿Qué esperas obtener de este curso? ¿Tienes un objetivo concreto?			
d. ¿Cuánto tiempo te gustaría dedicar al aprendizaje de español dentro y fuera de la academia?			
5. Estilo y preferencias de aprendizaje.			
En clase, ¿qué actividades prefieres?			
De lectura.			0 1 2 3
Audios			0 1 2 3
Conversando con el profesor y/o con los compañeros			0 1 2 3
Con imágenes			0 1 2 3
Con vídeos			0 1 2 3
Con páginas y recursos web			0 1 2 3

Con juegos	0 1 2 3
Con un manual de español	0 1 2 3
Cuaderno	0 1 2 3
Actividades de investigación	0 1 2 3
Actividades de observación y práctica gramatical	0 1 2 3
Con actividades relacionadas con la mis intereses y la actualidad	0 1 2 3
¿Qué te gustaría mejorar?	
Interacción	0 1 2 3
Expresión oral	0 1 2 3
Comprensión oral	0 1 2 3
Comprensión lectora	0 1 2 3
Expresión escrita	0 1 2 3
¿Qué tipo de agrupación prefieres en clase?	
De manera individual	0 1 2 3
En parejas.	0 1 2 3
En pequeños grupos	0 1 2 3
Todos los compañeros con el profesor	0 1 2 3
¿Qué esperas de tu profesora?	
Que nos lo explique todo	0 1 2 3
Que nos plantee proyectos para trabajar	0 1 2 3
Que me ayude a hablar de lo que me interesa	0 1 2 3
Que me diga todos mis errores	0 1 2 3
Que me explique aspectos socioculturales de la comunidad española	0 1 2 3
Fuera de la academia, ¿cómo te gusta aprender?	
Leyendo prensa y textos que me interesan	0 1 2 3
Viendo series, películas y documentales en español	0 1 2 3
Estudiando con libros de español	0 1 2 3
Hablando con amigos	0 1 2 3
Relacionándome con nativos	0 1 2 3
¿Qué destrezas son más importantes para ti?	
Léxico	0 1 2 3
Gramática	0 1 2 3
Pronunciación	0 1 2 3
Sintaxis	0 1 2 3
Morfología	0 1 2 3
Pragmática	0 1 2 3
Conocimientos socioculturales	0 1 2 3
¿Cuánto tiempo estás dispuesto/a a dedicar tiempo a las tareas fuera de clases?	
¿Qué tipo de actividades te gustaría realizar fuera de clase?	

Fuente: elaboración propia con base en datos de García-Romeu, J. (2006)

ANEXO II

Actividad 1. Vocabulario seleccionado para la actividad:

- Estar de moda	- Con mucho tirón
- Destino emergente	- Aperitivo
- Mezcla de ambientes	- Bodega
- Paisajes salvajes	- Casco histórico
- Yo no soy mucho de	- Merece la pena

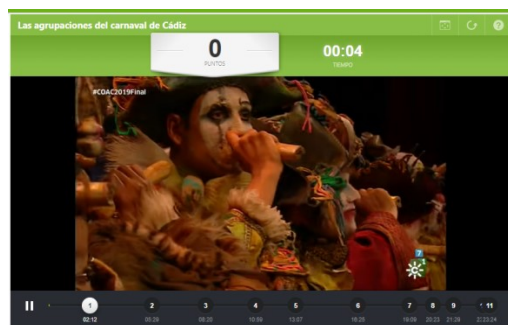
Actividad 2. Construcciones históricas/culturales y dos lugares emblemáticos de Cádiz:

Ayuntamiento	Puertas de Tierra (Puerta Tierra')
Catedral nueva	Barrio Santa María
Torre de Poniente	Plaza de San Antonio
Oratorio de San Felipe Neri	Barrio del Pópulo
Gran Teatro Falla	Plaza de las Flores
Castillo de Santa Catalina	Alameda de Apodaca
Castillo de San Sebastián	Puerto de Santa María
Fortificaciones y Baluarte de San Roque	La Caleta
Mercado Central de Abastos	Calle Ancha

Anexo III. Actividades de ampliación carnaval de Cádiz.

a. Orígenes del carnaval de Cádiz. Leeremos un texto (<https://www.guiadecadiz.com/historia-carnaval-2020.php>) sobre los orígenes e historia del carnaval de Cádiz realizaremos una actividad online ([https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8621269-origenes carnaval de cadiz.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8621269-origenes-carnaval-de-cadiz.html)) que hemos elaborado mediante la plataforma Educaplay para este fin donde tienen que elegir una o varias respuestas correctas a las preguntas dadas.

b. El concurso de agrupaciones carnalescas del Gran Teatro Falla (COAC). Introduciremos los conceptos de chirigota, comparsa, coro y cuarteto, así como sus características y explicaremos en qué consiste el concurso de manera general. Para ello, además de textos, noticias e información de la web, hemos elaborado una actividad en Educaplay ([https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8641341-las agrupaciones de carnaval.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8641341-las-agrupaciones-de-carnaval.html)) donde visionaremos agrupaciones representativas del carnaval de Cádiz y los alumnos deben contestar a las preguntas que se van proponiendo en la misma. Iremos resolviendo las dudas al respecto y haciendo las aportaciones que consideremos necesarias.



c. Entrevista a un aficionado del carnaval de Cádiz:

- ⇒ ¿Qué es para los gaditanos el carnaval?
- ⇒ ¿En qué se distingue del carnaval de otros lugares?
- ⇒ ¿Qué supone económicamente para la ciudad?
- ⇒ ¿Cuál es la esencia del carnaval de Cádiz?

Tras las entrevistas los alumnos comentarán las respuestas de los entrevistados, aportando su además su visión propia al respecto y reflexionando sobre los aspectos más representativos del mismo. Además analizaremos las posibles palabras o expresiones propias del habla de Cádiz, creando oraciones donde podamos utilizar las mismas.

Anexo IV. Transcripciones actividad 4.

Hotel
- Buenos días, está llamando al hotel Bahía, le atiende Sonia ¿En qué puedo ayudarle? - Buenos días, llamaba para preguntar si tiene disponibilidad del 27 al 31 de mayo. - Espere un momento y le confirmo. Sí, tenemos habitaciones disponibles. ¿Para cuántas personas? - Pues seríamos siete adultos. - ¿Y qué tipo de habitación prefiere? ¿Individual, doble o triple? - Pues...una triple y dos dobles. - De acuerdo. Le comento que el precio de la habitación doble es de 85 euros por noche y la triple 110 euros. - ¿El desayuno está incluido? - Sí, incluye desayuno continental y el horario es de siete a diez de la mañana ¿Alguna otra duda? - Sí, me gustaría saber de qué servicios dispone el hotel. - Pues el hotel cuenta con piscina, servicio de lavandería, parking privado, restaurante y un pequeño gimnasio. - Perfecto. Y ¿está situado en el centro? ¿O hay que coger coche para desplazarse? - Pues el hotel se encuentra en una zona tranquila de la ciudad, cerca de la playa La Caleta, a poca distancia del centro. A unos 10 minutos andando encontrarán la Plaza de las Flores donde hay bares, restaurantes y todo tipo de comercios. - Muy bien. Una última cosa, ¿tenemos que hacer el pago por adelantado y podríamos pagar allí cuando lleguemos? - Pues cuando haga la reserva necesitamos el número de una tarjeta de crédito, pero si lo desea pueden pagar aquí. - De acuerdo. Muchas gracias por la información, muy amable. - De nada, si tiene cualquier otra duda no dude en volver a contactar con nosotros. Qué tenga buen día. - Igualmente.

Apartamento
- ¿Diga? - Hola buenos días, he visto que alquila un apartamento en Cádiz, cerca de la Plaza San Antonio. Me gustaría saber si tiene disponibilidad del 27 al 31 de mayo. - Buenos días. Sí, en esas fechas está libre. - ¿Y cuántas habitaciones tiene? - Pues tiene tres habitaciones: una con cama de matrimonio y las otras dos con dos camas pequeñas. Además cuenta con un sofá-cama en el salón. - Vale, ¿qué precio tiene? - Pues serían 250 euros por noche. - ¿Están incluidas las toallas y la ropa de cama en el precio? - Sí. Además cuenta con una pequeña terraza y es muy céntrico. - Y la cocina, ¿está equipada para cocinar? - Sí, tiene lo básico pero suficiente. Y alrededor hay muchos bares por si quieren probar el pescaito frito de Cádiz. - Vale, lo tendremos en cuenta. Muchas gracias. - De nada. Hasta luego.

Anexo V. Tabla para la evaluación de los alumnos por parte del profesor.

1. Nunca	2. A veces	3. Casi siempre	4. Siempre	
Competencia comunicativa				
C1. Conoce y comprende el léxico relacionado con las distintas temáticas que se han trabajado.	1	2	3	4
C2. Utiliza el léxico relacionado con las distintas temáticas que se han trabajado en las situaciones oportunas.	1	2	3	4
C3. Es consciente de la variedad léxica y fraseológica que posee el español	1	2	3	4
C4. Conoce las principales particularidades diatópicas que presenta el léxico español en la zona de Cádiz.	1	2	3	4
C5. Integra las fórmulas rutinarias necesarias para el correcto uso del español antes, durante y después de su viaje.	1	2	3	4
C6. Conoce algunas de las frases hechas populares del español y comprende el significado de las mismas.	1	2	3	4
C7. Identifica los contextos donde se pueden utilizar estas expresiones idiomáticas.	1	2	3	4
C8. Conoce los principales los principales saberes, comportamientos y productos socioculturales de la cultura hispana y gaditana.	1	2	3	4
Observaciones:				
Cooperación grupal				
C9. Muestra interés por las tareas en grupo	1	2	3	4
C10. Se coordina de manera adecuada con los compañeros	1	2	3	4
C11.Realiza aportaciones en los trabajos grupales	1	2	3	4
C12.Hace que se cree buen ambiente durante las clases	1	2	3	4
Observaciones:				
Trabajo individual				
C13. Muestra interés por las tareas que se le plantean	1	2	3	4
C14. Es independiente cuando se requiere recabar información de manera autónoma	1	2	3	4
C15.Aporta ideas a los trabajos que se realizan en clase	1	2	3	4
C16. Dedicar el tiempo requerido fuera de clase	1	2	3	4
Observaciones:				

Fuente: elaboración propia.

Anexo VI. Tabla para la autoevaluación del profesorado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿He procurado informarme sobre las necesidades y características de mi alumnado?					
2. ¿Me he preocupado por conocer sus expectativas para el curso o las he desestimado?					
3. ¿He seleccionado los materiales de acuerdo a sus intereses y necesidades?					
4. En el caso de un curso multicultural, ¿he promovido el debate y la puesta en común de las costumbres propias y la cultura meta?					
5. Al inicio de la clase, ¿comunico los objetivos y/o competencias a lograr?					
6. ¿Doy prioridad a unas destrezas comunicativas sobre otras, dedicándoles más tiempo?					
7. ¿Motivo al alumno/-a para que sea responsable en su proceso de aprendizaje?					
8. ¿Promuevo que el alumnado gestione recursos y medios propios según los distintos estilos de aprendizaje?					
9. ¿Estimulo la atención y la participación en clase creando un clima agradable?					
10. ¿Analizo y reflexiono sobre la práctica docente durante el desarrollo del curso?					
11. ¿Dedico tiempo a la preparación de las clases y al dominio de la materia que enseño?					
12. ¿Reformulo las explicaciones hasta que todos los alumnos/-as logran comprender?					
13. ¿Facilito relaciones interpersonales con los colegas del centro promoviendo actividades en común?					
14. ¿Hago uso de entornos digitales y aplicaciones informáticas disponibles?					
15. Respecto a la habilidad como docente, ¿cómo la calificaría? 1. Muy deficiente. 2. Deficiente. 3. Regular. 4. Buena. 5. Muy buena.					

Fuente: Montoro, E.R (2016)