

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

ISSN 2792-3401

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español
como Lengua de Migrantes y Refugiados

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Licerias

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irini Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

Propuesta didáctica para trabajar contenidos léxicos
mediante medios audiovisuales y técnicas cooperativas
para mujeres inmigrantes marroquíes adultas de nivel A2

Autora: Raquel Lázaró Vicente

Número 2 Volumen VI Año 2025

Facultad de las Artes y las Letras

Alumna: Raquel Lázaró Vicente

Tutora: Patricia Rodríguez López

Titulación: Máster Universitario en Didáctica de ELE

Año: 2024

Asignatura: Trabajo Fin de Máster

*Propuesta didáctica para
trabajar contenidos léxicos
mediante medios audiovisuales
y técnicas cooperativas para
mujeres inmigrantes marroquíes
adultas de nivel A2*



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido a la realización de este Trabajo Fin de Máster.

En primer lugar, agradezco a mi tutora, la Dra. Patricia Rodríguez López, su apoyo, paciencia y orientación a lo largo de este proceso. Su dedicación y sus valiosas sugerencias han sido fundamentales para la realización de este estudio, sin las cuales no hubiera sido posible completar este trabajo con el rigor académico requerido.

Asimismo, agradezco al Instituto Cervantes de El Cairo y a sus colaboradores por su apoyo durante mis prácticas profesionales, especialmente a mi tutora Manuela López Tirado. También debo agradecer a la plataforma ProfeDeELE, en especial a Enara Villán Mirás y Daniel Hernández Ruiz, por brindarme la oportunidad de colaborar con ellos.

Deseo expresar mi gratitud a mis alumnas inmigrantes marroquíes, cuya vitalidad y dedicación son una fuente de inspiración.

Finalmente, agradezco tanto a mis amigas del máster Esther y Olivia como a mi familia su apoyo incondicional.

A todos ellos, mi más sincero agradecimiento por su contribución a la realización de este trabajo.

índice

Índice de figuras	- 4 -
Índice de tablas	- 4 -
Índice de abreviaturas	- 5 -
Resumen	- 6 -
1. Introducción	- 8 -
2. Marco teórico	- 10 -
2.1. El léxico en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas	- 10 -
2.1.1. Enseñanza del léxico: antecedentes, métodos comunicativos y enfoques léxicos	- 11 -
2.1.2. Componentes de la adquisición del léxico	- 15 -
2.1.3. Selección de vocabulario	- 18 -
2.1.4. Estrategias de aprendizaje del léxico	- 20 -
2.2. Aprendizaje del léxico mediado por herramientas audiovisuales	- 28 -
2.3. El aprendizaje cooperativo	- 30 -
2.3.1. Elementos y formas de implantación	- 32 -
2.3.2. Evaluación del AC	- 35 -
2.4. Enseñanza de español a mujeres marroquíes adultas	- 36 -
2.4.1. Inmigración y propuestas didácticas de español como L2	- 36 -
2.4.2. Mujer marroquí inmigrante adulta en el aprendizaje español	- 44 -
2.5. La competencia léxica en los documentos de referencia: MCER y PCIC	- 60 -
3. Estado de la cuestión	- 64 -
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	- 66 -
4.1. Descripción del contexto de intervención y grupo meta	- 66 -
4.2. Plan de clase y guía para el docente	- 71 -
4.3. Recomendaciones para su utilización en el aula	- 103 -
4.4. Sugerencias para trabajar después	- 105 -
5. Conclusiones	- 106 -
6. Bibliografía	- 109 -
Anexos	- 119 -

Raquel Lázaró Vicente no autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Ejemplo del lexicón mental de la palabra “salud”	16
Figura 2. Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales sobre la Salud y la higiene (PCIC, 2007)	63

Índice de tablas

Tabla 1. Explotación de las herramientas interactivas H5P según las competencias del MCER	29
Tabla 2. Programación didáctica inmigrantes adultos (Villalba y Hernández, 2002, pp. 2-10).	42

Abreviaturas

Abreviatura	Significado
AC	Aprendizaje Cooperativo
AN	Análisis de necesidades
AEM	Árabe estándar o moderno
CM	Cultura Meta
CVC	Centro Virtual Cervantes
EL	Enfoque Léxico
ELE	Español como lengua extranjera.
E/L2- / ESL	Español como Segunda Lengua
IC	Instituto Cervantes
LX/ LA	Lengua Adicional/ Lengua de Acogida
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) presenta una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del español a mujeres inmigrantes marroquíes adultas en Logroño. El objetivo es potenciar la competencia comunicativa mediante una metodología que combina contenidos léxicos, recursos audiovisuales y técnicas de aprendizaje cooperativo, adaptadas a sus necesidades y preferencias.

La propuesta se fundamenta en un marco teórico que integra principios del aprendizaje léxico y hace hincapié en la importancia de las colocaciones, expresiones idiomáticas y frases hechas para fomentar un uso más natural y fluido del idioma.

Se incorporan herramientas digitales como H5P para desarrollar actividades interactivas que promueven la práctica del vocabulario en situaciones cotidianas. Adicionalmente, se impulsa la autonomía del aprendizaje a través de estrategias de adquisición incidental y contextualización activa del léxico.

La propuesta aborda las transferencias lingüísticas y los errores de interlengua comunes entre el árabe marroquí, el beréber, el francés y el español, utilizando técnicas de traducción y recursos visuales para facilitar la comprensión. Se incluyen actividades enfocadas en aspectos pragmáticos y socioculturales del uso del lenguaje en España, como diálogos y simulaciones de situaciones comunicativas reales en contextos de salud, gastronomía y habilidades sociales.

El TFM subraya la importancia de adaptar las actividades a las características específicas de las estudiantes, considerando su entorno sociocultural y experiencias previas. Se propone la implementación de actividades inmersivas y colaborativas para mejorar el contacto con la lengua y la cultura de acogida. El trabajo concluye con recomendaciones para futuras investigaciones y mejoras en la enseñanza del español a este grupo, destacando la necesidad de estrategias docentes que faciliten la integración lingüística, emocional y vivencial en la sociedad de acogida.

Palabras clave: español para inmigrantes, enfoques léxicos, aprendizaje cooperativo, recursos audiovisuales e integración sociocultural.

Abstract

This Master's Thesis presents an innovative didactic proposal for teaching Spanish to adult Moroccan immigrant women in Logroño. The primary objective is to enhance communicative competence through a methodology that integrates lexical content, audiovisual resources, and cooperative learning techniques, specifically tailored to the participants needs and preferences.

The proposal is based on a theoretical framework that combines the principles of lexical learning and emphasizes the importance of collocations, idiomatic expressions, and set phrases to encourage more natural and fluent language use. Digital tools such as H5P are utilized to create interactive activities that promote vocabulary practice in everyday situations, while learner autonomy is supported through strategies for incidental vocabulary acquisition and active contextualization.

The proposal also addresses issues of linguistic transfer and common interlanguage errors between Moroccan Arabic, Berber, French, and Spanish by using translation techniques and visual aids to facilitate comprehension. Activities focusing on the pragmatic and sociocultural aspects of language use in Spain are included, such as dialogues and simulations of real-life communicative scenarios in contexts like health, gastronomy, and social skills.

This thesis emphasizes the importance of tailoring activities to the students' specific characteristics, considering their sociocultural environment and previous experiences. It advocates for the implementation of immersive and collaborative activities to strengthen their engagement with the target language and culture. The work concludes with recommendations for future research and pedagogical improvements in teaching Spanish to this demographic group, stressing the need for effective teaching strategies that support the linguistic, emotional, and experiential integration of learners into the host society.

Keywords: Spanish for immigrants, Lexical approaches, Cooperative learning, Audiovisual resources and Sociocultural integration

1. Introducción

La enseñanza del léxico en la adquisición de segundas lenguas es un elemento crucial para mejorar la competencia comunicativa. Este Trabajo Fin de Máster (TFM) se enfoca en desarrollar estrategias para la enseñanza del léxico en el contexto del español para inmigrantes, proponiendo una metodología didáctica orientada al desarrollo de habilidades en temas de salud y bienestar para mejorar tanto sus necesidades lingüísticas como psicosociales.

El proyecto surge de las necesidades e inquietudes observadas a mujeres marroquíes adultas en un contexto de inmersión durante mi experiencia enseñando español. Esta experiencia se enriqueció con el aprendizaje proporcionado por las prácticas realizadas en el Instituto Cervantes de El Cairo, donde reflexioné a partir de mi propia experiencia sobre los factores de integración en otra sociedad con un idioma y costumbres que varían de mi cotidianidad, la fijación por los productos gastronómicos vinculados a la tierra durante el choque cultural, la necesidad de una buena comunicación respecto a la salud y en los beneficios de relacionarme con gente fuera de mi comunidad de habla. Allí pude constatar la utilidad para la enseñanza-aprendizaje de incorporar material audiovisual de corta duración en las clases. La metodología con herramientas interactivas, los vídeos cortos e importancia del léxico explícito e indirecto y en contexto, se implementó posteriormente durante mis prácticas en ProfedeELE, donde elaboré una secuencia didáctica titulada Los patios de Córdoba disponible en <https://www.profedeele.es/actividad/patios-cordoba/>.

Mi formación didáctica se complementó con cursos especializados en la enseñanza de español para inmigrantes de la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid (ASILIM) “programar cursos de español para inmigrantes y refugiados”, el curso de verano en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo “español para inmigrantes” y “Curso de especialización en ELE: Herramientas y estrategias para la enseñanza del español al alumno inmigrante” de la Universidad de La Rioja y el curso online del Instituto Cervantes “Secuencias de andamiaje para organizar el aprendizaje activo”. Adicionalmente, el curso CELTA de Cambridge, me proporcionó las ideas de Scott Thornbury, quien promueve una enseñanza léxica explícita y contextualizada, subrayando la importancia de una planificación didáctica que proporcione múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen y asimilen el nuevo vocabulario en contextos reales y significativos.

Este TFM adopta estos principios y concibe la competencia léxica, siguiendo a Baralo (2005), como un proceso progresivo en el que los aprendices desarrollan una red de relaciones semánticas y formales, incluidas colocaciones, frases hechas e idiomáticas, esenciales para una comunicación efectiva.

Este TFM busca facilitar la adquisición de conocimientos que favorezcan su integración en la sociedad de acogida. Para ello, se utilizan materiales audiovisuales, vinculando el contexto sociocultural, sus necesidades e intereses. Para que nuestras alumnas alcancen unos objetivos comunicativos óptimos, este trabajo propone los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:** Diseñar una propuesta didáctica basada en el uso de recursos audiovisuales, técnicas cooperativas y el **enfoque léxico** para mujeres inmigrantes marroquíes adultas de nivel A2.

Para lograr este objetivo, el TFM afrontará los siguientes objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- Analizar las necesidades de aprendizaje de las mujeres inmigrantes marroquíes adultas en relación con las transferencias lingüísticas y los errores de interlengua.
- Delimitar el enfoque léxico y su integración en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (L2) para inmigrantes.
- Describir la evolución y el impacto de los materiales audiovisuales y las técnicas cooperativas en la enseñanza de ELE.
- Revisar las propuestas didácticas que abordan la enseñanza del léxico, el uso de técnicas cooperativas y las herramientas audiovisuales para mujeres inmigrantes marroquíes adultas.

Al abordar estos objetivos, se espera obtener una mejor comprensión de cómo la integración de la competencia léxica, las técnicas de cooperación y las herramientas audiovisuales mejoran el proceso de adquisición de una L2 en nuestro perfil de alumnas. Una vez declarados los objetivos, se presenta la estructura de este trabajo, que se divide en dos grandes bloques: marco teórico y propuesta didáctica. El primero establece las bases que sustentan este proyecto, y se divide en tres apartados. Comienza con la revisión del estado del arte en el campo de la inserción del aprendizaje del léxico, la utilización de los medios audiovisuales y las técnicas de Aprendizaje Cooperativo. Tras ello, se cierra la primera parte con la revisión de las investigaciones sobre propuestas didácticas similares que sirven como referencia. El segundo apartado se compone de la presentación de la propuesta didáctica dirigida a mujeres inmigrantes marroquíes, donde se incluirá la ficha técnica con las características del grupo meta, los objetivos didácticos, la temporalización y contenidos lingüísticos, una guía didáctica para el

profesor y el material para las alumnas. Por último, se concluye con una recapitulación del trabajo elaborado y sugerencias para futuras líneas de investigación.

2. Marco teórico

La propuesta didáctica integra los principios teóricos del aprendizaje del léxico, enfocándose en el grupo meta árabe dialectal marroquí, incorpora el AC y medios audiovisuales con herramientas digitales. Seguidamente, se realiza una revisión crítica de propuestas didácticas que abordan el enfoque léxico, técnicas cooperativas y el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de español para inmigrantes en niveles iniciales, centrándose en temas de salud, gastronomía y bienestar. De esta manera, justificaremos la relevancia en el contexto didáctico actual.

Estos enfoques pedagógicos se alinean con las tres dimensiones del alumno del PCIC: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Al fomentar la interacción social tanto en el grupo-clase como la participación en diferentes contextos cercanos a las usuarias, se promueve una mayor integración en su entorno y se fortalecen sus habilidades comunicativas, tratando de ayudar a comprender la nueva cultura en la que están inmersas. Además del AC y la integración de la competencia digital, se fomenta el aprendizaje autónomo, al proporcionar herramientas para desarrollar habilidades metacognitivas, potenciando la autorregulación y la motivación intrínseca. En definitiva, la incorporación del enfoque léxico, el AC y los medios audiovisuales en concordancia con las tres dimensiones del alumno del PCIC, favorece tanto el aprendizaje significativo como su inclusión en su entorno sociocultural.

2.1. El léxico en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

Las teorías filosóficas, lingüísticas, psicolingüísticas, pedagógicas, sociolingüísticas y cognitivas proporcionan marcos conceptuales que modulan la enseñanza-aprendizaje del léxico. Estas teorías consideran la naturaleza de la lengua, el aprendizaje y los factores internos y socioculturales del aprendiz. Se concretan en métodos didácticos con objetivos y técnicas específicos. Para la clasificación del aprendizaje del léxico en la didáctica de ELE y L2 nos basamos en Morante (2005), Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2015), Richards y Rogers (2014), Higuera (2006), Cervero y Pichardo (2000), Baralo (2005).

Distinguimos tres etapas de la evolución del aprendizaje del léxico: una enseñanza no planificada hasta los años setenta —con énfasis en la morfología y didáctica casual del vocabulario—, la revalorización del léxico hasta mediados de los ochenta, y la mejora cualitativa de los enfoques léxicos (Morante, 2005).

2.1.1. Enseñanza del léxico: antecedentes, métodos comunicativos y enfoques léxicos

La didáctica de segundas lenguas, influenciada inicialmente por el estructuralismo, carecía de estrategias explícitas del aprendizaje del léxico. El **Método Gramática-Traducción** se centraba en la memorización de palabras en glosarios bilingües. El **Movimiento Reforma** seleccionaba el vocabulario con criterios de simplicidad. Por su parte, el **Método Directo** priorizaba la lengua oral, enseñando el vocabulario cotidiano de forma contextualizada mediante objetos y recursos visuales, y utilizaba explicaciones, demostraciones y asociaciones de ideas para el vocabulario abstracto, con prácticas interactivas y corrección de errores por parte del profesorado.

El **Método Audiolingual**, desarrollado por el ejército estadounidense, utiliza la repetición y refuerzos conductistas para enseñar sonidos, palabras y oraciones. Los estudiantes memorizan repitiendo frases de un hablante nativo con listas de frecuencias y patrones de frases (Richards y Rodgers, 2014, p. 59). Fries (1945) identificó que solo las palabras técnicas tienen equivalencia completa, y que el significado de las palabras varía según el contexto. Además, se elaboran materiales didácticos desde la lingüística contrastiva para prevenir los errores de transferencia. Por su parte, el **Método Audiovisual** originado en Francia emplea estímulos audiovisuales en situaciones cotidianas, enfatizando la comprensión y producción oral.

Durante la década de 1960 y 1970 surgieron métodos de enseñanza de idiomas influenciados por la psicología humanista, cognitiva y sociocultural, como la vía silenciosa, la sugestopedia, el aprendizaje comunitario de la lengua y la Respuesta Física Total. El **Método Comunitario** promueve un ambiente colaborativo donde el vocabulario surge de los intereses y necesidades de los aprendientes con ejercicios de retención y estructuras de la lengua de forma progresiva. La **Respuesta Física Total**, basada en los principios constructivistas y la teoría cognitiva del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), y la teoría de la huella (Katona, 1940), y el *input* comprensible (Asher, 1969; Richards y Rodgers, 2014, p. 218), conciben la adquisición de una L2 en adultos como la lengua materna en los niños, empleando objetos y comandos con respuestas físicas. Por otro lado, el **Método Silencioso**, enraizado en la psicología cognitiva y en el aprendizaje por descubrimiento, practica vocabulario para interiorizar estructuras, reglas y vocablos en un entorno relajado, utilizando los conocimientos previos, la inferencia y la corrección indirecta de errores.

Hasta entonces, la enseñanza del vocabulario se caracteriza por falta de planificación y presentación incidental de las palabras, sin considerar las necesidades individuales ni proporcionar estrategias para el conocimiento léxico (Oxford y Scarcella, 1994). Durante la etapa de revalorización del léxico con el método comunicativo, se readaptan los

métodos anteriores, integrándolos de manera ecléctica y teniendo en cuenta todos los elementos implicados en el proceso de comunicación: elementos lingüísticos, afectivos y socioculturales. Junto con ello, enfatiza estrategias cognitivas (Maati, 2013, p. 114). Wilkins (1972) sugirió evidenciar los sistemas de sentido y significado en los usos comunicativos del lenguaje. Diferencia nociones como tiempo, cantidad, frecuencia y locación; y de funciones como peticiones, quejas e invitaciones. En este contexto, afirma que sin vocabulario no hay comunicación efectiva. Teorías como la Etnografía de la Comunicación y la Lingüística Cognitiva se interesan por unidades superiores a la palabra, introduciendo conceptos como la hiponimia, sinonimia o antonimia, los campos semánticos y los conceptos de colocación. Se enfatizan el uso pragmático y aspectos sociolingüísticos de la lengua, trabajando el vocabulario como una habilidad autónoma mediante estrategias específicas para deducir forma y significados, reflexionando sobre la reelaboración del significado de las palabras en diferentes contextos y la instrucción explícita. Este aprendizaje acumulativo del vocabulario aúna el estructuralismo, la etnografía de la comunicación, la competencia lingüística de Noam Chomsky y la comunicativa de Hymes, promoviendo la deducción de significados en contexto (Morante, 2005, pp. 15-19). Las destrezas receptivas y productivas se presentan de manera integrada.

Las propuestas léxicas se diferencian por la presentación y estructura del léxico: la aproximación estructuralista (Nilsen) se centra en aprender palabras en contexto y contraste; la aproximación lexicalista (Wilkins) se basa en la semántica léxica, descompone palabras en componentes y estudia sus relaciones; y los fenómenos multipalabra presentan el léxico de manera estructurada, incluyen la noción de colocación de Firth (1957) y los fenómenos léxicos multipalabra de Nattinger (1980). Los métodos dominantes son el enfoque natural y el enfoque comunicativo. Ambos coinciden en que el punto inicial de aprendizaje es el significado de las palabras y un aprendizaje en contexto. El enfoque integral de estas metodologías busca que los aprendices no solo adquieran nuevas palabras, sino que también desarrollen habilidades para inferir significados, utilizar el lenguaje de forma apropiada según el contexto y manejar eficazmente los elementos que dan cohesión al discurso (los conectores). Para ello, desarrollan actividades creativas que fomentan el uso de diversas variedades lingüísticas y aspectos discursivos del léxico.

El modelo del monitor de Krashen aplica las teorías innatistas a la adquisición de lenguas, basándose en cinco hipótesis: distinción aprendizaje y adquisición, hipótesis del monitor, del orden natural, del input y del filtro afectivo. El **Enfoque Natural** aboga por un extenso periodo de contacto con la lengua meta a través de materiales audiovisuales y escritos con un *input* comprensible y significativo antes de la producción

del estudiante. Este enfoque resalta la importancia del vocabulario como principal componente del lenguaje y enfatiza la adquisición natural del léxico y la comprensión antes que en la producción y las estructuras gramaticales (Richards y Rodgers, 1988, p. 127).

La **corriente lingüística generativista** de Chomsky concibe la lengua como un sistema innato a través del concepto de un hablante ideal, diferenciando entre competencia (conocimiento lingüístico) y actuación (uso práctico). La adquisición de la lengua desde el innatismo se percibe como un proceso de construcción creativa en el que el aprendiente realiza hipótesis con la exposición a los datos lingüísticos (Baralo, 1995, p. 64). Hymes introduce el concepto de competencia comunicativa, que integra factores sociolingüísticos. Concibe la adquisición de una L2 como un proceso social, donde las interacciones comunicativas y el significado social de los usos lingüísticos son relevantes. Desde esta perspectiva, Hymes promueve el autodescubrimiento y la comparación de cultura sin juicios valorativos (Santamaría, 2010, p. 28). En los ochenta, Canale y Swain ampliaron y desglosaron el modelo de competencia comunicativa de Hymes en tres subcompetencias:

- Gramatical: morfología, semántica sintaxis, oración y fonología.
- Sociolingüística: Normas de uso y discursos para interpretar enunciados en su contexto social, considerando intenciones comunicativas y la relación social de los participantes.
- Estratégica: Estrategias de comunicación para compensar las dificultades.

En 1983, Canale añadió la **competencia discursiva**, que abarca la coherencia y cohesión en la producción y comprensión de textos, combinando conocimientos gramaticales y su significado. Según Martí (2017, p. 63), el enfoque comunicativo se asienta en la competencia lingüística/gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica para dominar el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico. Estas permiten al aprendiz dominar los conocimientos lingüísticos, regular el uso según el contexto, gestionar las reglas del discurso y aplicar estrategias. Van Ek (1986) incorpora la competencia sociocultural, enfatizando la comprensión del funcionamiento de los grupos sociales y las actitudes de curiosidad, tolerancia y flexibilidad. Asimismo, Bachman distingue entre competencia organizativa (gramatical y textual) y pragmática (ilocutoria y sociolingüística). En 1996, Bachman y Palmer añadieron la competencia estratégica y dividieron la competencia pragmática en léxico, funcional y sociolingüístico, integrando el conocimiento léxico como componente esencial. Señalaron que el entorno no lingüístico, junto con el carácter formal y funcional del lenguaje, proporcionan la información para interpretar adecuadamente el léxico. El contexto es crucial para la interpretación de las unidades léxicas. El uso del lenguaje con fines comunicativos

implica negociar el significado mediante tareas con vacío de información, libertad de expresión y retroalimentación (Richards y Rodgers, 2001).

Métodos comunicativos y enfoques léxicos

La adquisición y enseñanza del léxico ha evolucionado desde una posición marginal en las corrientes gramaticalistas hasta erigirse como el eje central de la competencia comunicativa, interrelacionando el léxico y la gramática. Este enfoque destaca cómo el léxico refleja la visión de la lengua para estructurar el mundo, un conocimiento que debe aprenderse desde los niveles iniciales. En este período influyen la Lingüística de los Corpus, estudios de Semántica Léxica y las Teorías Lexicalistas, que ponen el foco en la estructura interna del léxico. Meara (1997) explora, desde la psicolingüística, los aspectos cualitativos de la comprensión de los mecanismos subyacentes de la adquisición léxica. Define la adquisición de un elemento léxico como la acumulación de vocabulario como las conexiones entre unidades léxicas.

La evolución del enfoque comunicativo ha dado lugar a enfoques post-comunicativos como el enfoque por tareas, intercultural y léxico. Este último redefine la unidad básica de comunicación, priorizando las expresiones fijas o idiomáticas como elementos esenciales para la comunicación eficaz. La premisa de Lewis, “language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar” (1993, p. 6), subraya la importancia de un manejo adecuado de las unidades léxicas para lograr una comunicación efectiva, lo que implica que aprender una L2 requiere dominar frases léxicas frecuentes en el habla como bloques prefabricados para conseguir fluidez. Aunque el aprendizaje de bloques fue uno de los objetivos del método audiolingual, enfatiza las combinaciones de las palabras fijas: las colocaciones (Boers y Lindstromberg, 2009). Es un aprendizaje muy beneficioso, sobre todo, en los niveles iniciales (Ferrando, 2017). Los principales principios del EL (Higueras, 2004, p. 10; Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009) son:

- Primacía de la enseñanza del léxico frente a la gramática, superando la falsa dicotomía entre la distinción de estos componentes (Alonso y Castañeda, 2017, p. 185).
- Reconocimiento y memorización de segmentos léxicos para mejorar fluidez y precisión.
- Organización sintagmática de las palabras con el cotexto, contexto y colocaciones.
- Ofrecer oportunidades para el aprendizaje indirecto e incidental del léxico.

Los principios derivados de la psicología cognitivista y el constructivismo social del enfoque comunicativo son: partir de las necesidades de los estudiantes, fomentar de estrategias para la autonomía del aprendizaje, respetar los diferentes estilos de

aprendizaje (orientado a la práctica, cognitivo-abstracto y comunicativo-cooperativo), enseñar vocabulario en contexto, atender a las cuatro destrezas lingüísticas, incorporar elementos lúdicos y relacionar los contenidos léxicos con otros aspectos de la competencia comunicativa, que se integran de manera coherente con la competencia general del alumno (Higueras, 2006, pp. 9-10; Cervero y Pichardo, 2000, pp. 108-109). La enseñanza del vocabulario es un proceso continuo y fundamental para la comunicación efectiva. El enfoque léxico fomenta la autonomía, donde el aprendizaje se facilita mediante actividades significativas (Higueras, 1996). El objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa en su sentido más amplio, abarcando aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Esta visión se alinea con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que considera la competencia léxica como un elemento transversal que influye en múltiples aspectos del dominio lingüístico (Baralo, 2005).

2.1.2. Componentes de la adquisición del léxico

El léxico alude al conjunto de unidades de la lengua y reglas que permiten la formación de las palabras, así como al repertorio lingüístico que un hablante utiliza para comunicarse. Conocer una palabra, entendida desde una concepción tradicional como la escritura entre dos espacios en blanco o lo hablado entre dos pausas, implica dominar su forma, significado y uso. La forma incluye la pronunciación, el reconocimiento, la escritura y la comprensión de sus componentes morfológicos, como prefijos y sufijos. El significado conlleva entender la relación entre la forma y su acepción, los conceptos y contextos en los que se utiliza, así como sus asociaciones y connotaciones. En cuanto al uso, es necesario comprender cómo se integra en diferentes contextos gramaticales, sus colocaciones típicas y las restricciones de uso en términos de formalidad y adecuación contextual (Nation, 2001).

El vocabulario, concebido como un conocimiento compartido por una comunidad de habla, abarca el conjunto de unidades léxicas activas y disponibles para un hablante, con significados específicos (Pérez Serrano, 2015; Dubois y Dubois-Charlier, 2010). Lewis (1993) sostiene que el léxico comprende unidades léxicas simples y complejas que otorgan sentido al discurso. Las unidades léxicas se categorizan en dos tipos: aquellas que coinciden con una palabra individual, como “salud”, y las que abarcan múltiples palabras (Ellis, 1997; Higueras, 2009; Pérez Serrano, 2017). Estas últimas incluyen:

- Frases hechas (“estar en forma”): expresiones fijas y semánticamente opacas.
- Colocaciones (“beber agua”): palabras que tienden a aparecer juntas.
- Expresiones institucionalizadas (“buenos días”): fórmulas pragmáticas esenciales que facilitan la comunicación rutinaria.

El lexicón mental, descrito por Martín Peris et al. (2008) como el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario, se complementa con la perspectiva de Baralo (2001, 2005, 2009), quien lo entiende como un componente dinámico de la competencia lingüística que engloba piezas léxicas formantes (raíces, temas, afijos flexivos y derivativos) y reglas combinatorias. El léxico establece conexión entre los datos sensoriales, el procesamiento léxico y las representaciones semánticas y sintácticas de las palabras. Este sistema cognitivo funciona bidireccionalmente: del significado a la forma (decodificación) y de la forma al significado (interpretación).

Las conexiones entre la compleja red de unidades léxicas interconectadas, según Aitchison (1987), incluyen coordinación, combinaciones sintagmáticas, relaciones jerárquicas, sinonimia y antonimia. La estructura de esta red, como señalan Galán y Pujol Vila (2009), se caracteriza por sus múltiples asociaciones (fonéticas, gráficas, semánticas), la variabilidad en la cantidad de conexiones por entrada léxica, y la presencia de asociaciones personales, lingüísticas y culturales. Los aprendices de una lengua extranjera etiquetan con un concepto la unidad léxica, la categorizan y construyen una red a partir de las conexiones. Las categorizan gramaticalmente (por ejemplo, como verbos o sustantivos), lo que permite aplicar las reglas de flexión correspondientes a cada categoría. El aprendiente conecta la forma y referente, agrupa conceptos relacionados y establece conexiones entre ellos. Posteriormente se produce el empaquetado, con la agrupación de conceptos bajo una misma etiqueta, incluyendo aspectos dialectales, pragmáticos, sociolingüísticos y metafóricos, lo cual requiere una exposición significativa a la lengua meta. Por otro lado, la construcción de redes implica la reorganización y creación de conexiones semánticas entre diferentes unidades léxicas dentro de la estructura compleja del lexicón mental.

En las etapas iniciales del aprendizaje, los aprendices estructuran el vocabulario basándose en criterios ortográficos y fonológicos. A mayor competencia, establecen conexiones léxicas más complejas y semánticas, similar a los patrones de los hablantes nativos. En este proceso, el cerebro procesa la información a través de diferentes canales, clasificándola y estructurándola en diferentes unidades o segmentos léxicos (Gómez, 2004, p. 28). Rufat (2020) subraya la importancia de la profundidad léxica inherente a cada unidad léxica, que engloba la ortografía, la pronunciación, la morfología, la polisemia, las posibilidades combinatorias y su valor discursivo y comprensión cultural apropiada en diferentes contextos situacionales y lingüísticos.

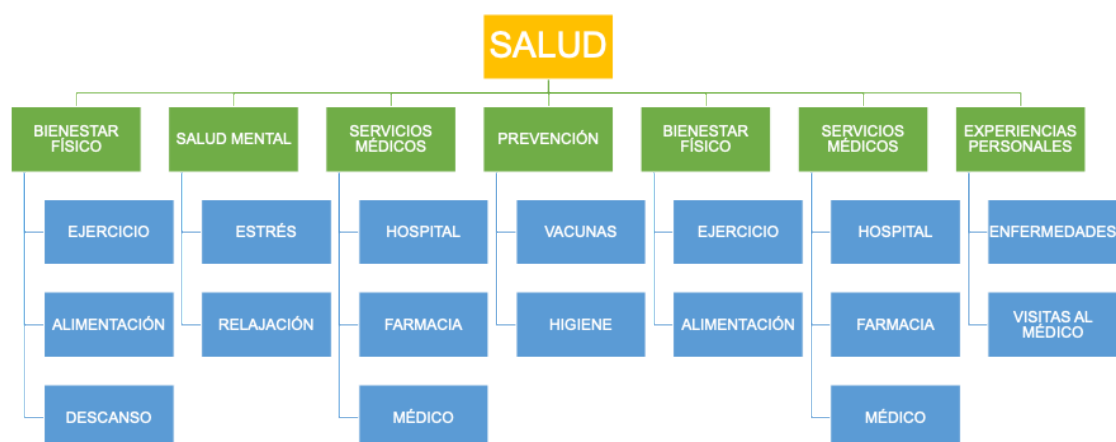


Figura 1: Ejemplo del lexicón mental de la palabra “salud” (elaboración propia)

Esta figura es un ejemplo de la posible relación semántica con la palabra “salud”. El lexicón mental es un sistema complejo y en constante desarrollo que se construye mediante el procesamiento de la información recibida, categorización y organización de signos lingüísticos en unidades o segmentos léxicos (palabras simples, compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas). La competencia léxica se refiere al alcance, calidad de los conocimientos, la organización cognitiva y la manera en la que se almacenan (MCER, 2001, p. 13).

Las locuciones y colocaciones presentan diferencias fundamentales. Las locuciones se caracterizan por expresar un sentido idiomático con una estructura fijada, mientras que las colocaciones permiten transformaciones como modificación adjetival, pronominalización, transformación pasiva, nominalización o extracción de un componente. La enseñanza de la competencia colocacional puede mitigar los errores de transferencia. Para ello, es crucial diferenciar entre la base y los elementos con los que esta se combina. Para distinguir las colocaciones de otras unidades fraseológicas, Koike (2001) las clasifica en tres tipos: combinaciones libres, compuestos sintagmáticos, locuciones y expresiones idiomáticas, y a su vez se dividen en formales, semánticas y específicas. En el aspecto formal, se caracterizan por:

- Coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas, considerándose significativa una frecuencia superior al 20 %.
- Restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional, aunque existe cierta flexibilidad en la selección léxica.
- Composicionalidad formal, permitiendo transformaciones como la voz pasiva o sustituciones léxicas.

En cuanto a las características semánticas, se identifican tres aspectos clave:

- Vínculo entre dos lexemas, que puede reflejarse en cambios de categoría gramatical.
- Tipicidad de la relación entre los componentes, expresando conexiones habituales o esperadas.
- Precisión semántica, con el uso como definidores en entradas de diccionarios.

Unidades léxicas simples: palabras simples como “cuidar” o “autocuidado”.

Colocaciones de unidades léxicas simples:

- Sustantivo + verbo: destacan los verbos colocacionales como “dar”, “tener”, “hacer”, “poner”, “tomar”. Ejemplos: “la tristeza invade”, “la salud mejora”.
- Sustantivo + sustantivo (como “coche bomba”): son consideradas por Koike como composiciones, no colocaciones, aunque otros autores las incluyen en la categoría sustantivo + adjetivo.
- Sustantivo + adjetivo: el sustantivo es la base con autonomía semántica, mientras el adjetivo es el colocativo dependiente. Ejemplos: “bienestar emocional”, “cocina tradicional” ...
- Sustantivo + de + sustantivo: “estado de salud”, “explosión de sabores”, “rebanada de pan” ...
- Verbo + sustantivo: “deteriorar la salud”, “recuperar fuerzas”, “expresar alegría” ...
- Verbo + adverbio: “respirar profundamente”, “cocinar lentamente”, llorar desconsoladamente” ...
- Verbo + adjetivo: “mantenerse sano”, “estar enfermo”, “volverse loco”...
- Adverbio + adjetivo: “Gravemente enfermo” ...

Las colocaciones complejas se caracterizan porque uno de los constituyentes es una unidad léxica compuesta por más de una palabra (locución).

- Verbo + locución nominal: “alcanzar la paz interior”.
- Locución verbal + sustantivo: “llevar a cabo un plan de bienestar”.
- Sustantivo + locución adjetival: “salud de hierro”.
- Verbo + locución adverbial: “vivir a cuerpo de rey”.
- Adjetivo + locución adverbial: “sano como una manzana”, “feliz como una perdiz”.

2.1.3. Selección de vocabulario

La adquisición efectiva de vocabulario requiere del esfuerzo cognitivo del estudiante y la participación guiada del docente (Appel, 1996, p. 397). Según Scrivener (2011), este proceso consta de cuatro etapas: el encuentro inicial con una nueva unidad léxica, su

comprensión, su uso inicial, y la práctica, memorización, recuperación y reutilización. Para lograr una adquisición duradera, es necesario que las unidades léxicas se almacenen adecuadamente en el lexicón mental, permaneciendo accesibles y siendo empleadas con regularidad. Nation (2001) indica que se deben proporcionar al menos seis encuentros significativos con diferentes modalidades de exposición espaciados temporalmente.

Para que los aprendices adquieran un vocabulario útil y relevante, la selección léxica debe equilibrar la frecuencia de las unidades léxicas con las necesidades comunicativas del estudiantado. Esto implica considerar su repertorio léxico y añadir el léxico de alta frecuencia como artículos, verbos comunes, adjetivos y sustantivos, esencial para la comunicación cotidiana, así como el léxico específico, como el empleado en ámbitos de salud o el ocio (Salazar García, 2004). Rufat (2016) e Higuera (2017) consideran que se deben utilizar y reciclar las unidades léxicas más frecuentes y necesarias, promoviendo un aprendizaje tanto implícito como explícito en contextos significativos.

Alcolea (2007) destaca la necesidad de adaptar la selección de unidades léxicas a las necesidades comunicativas y al entorno laboral, familiar y social de las inmigrantes. Esta selección debe considerar variables sociolingüísticas como la edad, el sexo y los años de residencia, así como los contextos comunicativos y las variaciones dialectales (Villalba y Hernández, 2008; Herreros, 2016, p. 130). Es fundamental implementar estrategias didácticas que contemplen el nivel de alfabetización, el estilo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, utilizando recursos como imágenes, contextualización de las unidades léxicas y práctica en situaciones comunicativas auténticas. Asimismo, es clave considerar la dimensión intercultural del léxico, atendiendo a las connotaciones culturales y contemplando las diferencias y similitudes entre la cultura de origen y la meta (López y López, 2020; Merino, 2010, p. 17).

En el contexto de la enseñanza del español a mujeres inmigrantes marroquíes adultas de niveles iniciales, es crucial centrarse en colocaciones relacionadas con áreas fundamentales para su vida cotidiana, como salud, bienestar y alimentación. La selección de colocaciones debe destacar estructuras comunes (sustantivo + verbo y sustantivo + adjetivo) y en verbos con alta colocabilidad. Ejemplos relevantes incluyen:

- Salud: tener dolor, sentirse mal/bien, ir al médico, tomar medicinas.
- Bienestar: descansar un poco, tener tiempo libre, hacer amigos.
- Alimentación: preparar la comida, hacer la compra, cocinar un plato.

Respecto al vocabulario emocional, Mavrou y Bustos-López (2018) resaltan la importancia de incluir unidades léxicas que permitan al estudiantado expresar sus emociones y comprender las de los demás en el contexto migratorio, adaptando las

expresiones al contexto cultural de los aprendientes. Por último, es fundamental considerar las relaciones semánticas entre las palabras (sinonimia, homonimia, antonimia, hiponimia, paronimia y polisemia), estableciendo una gradación en la presentación del vocabulario. Se debe comenzar con las unidades léxicas más frecuentes y necesarias, progresando hacia las menos frecuentes y específicas, teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística de los aprendientes y sus necesidades comunicativas.

2.1.4. Estrategias de aprendizaje del léxico

En el aprendizaje de una segunda lengua —especialmente para inmigrantes— el dominio del léxico es vital. Respecto a las mujeres marroquíes que aprenden español, las estrategias de enseñanza deben adaptarse a sus necesidades comunicativas y contexto cultural. Los enfoques lexicalistas buscan desarrollar la competencia comunicativa a través de una planificación didáctica estructurada. Este proceso comienza con la selección cuidadosa del vocabulario objetivo, considerando el conocimiento previo de las estudiantes y su contexto de uso del idioma. Luego, se diseñan tareas y productos discursivos basados en este léxico, relevantes para su vida cotidiana. Finalmente, se eligen métodos apropiados para trabajar el vocabulario y desarrollar estrategias que faciliten su adquisición y consolidación.

Las lenguas, como sistemas lexicalizados, se caracterizan por su carácter idiomático, manifestado en expresiones, frases y modismos que se consolidan con el uso y el sonar natural. Los hablantes nativos utilizan un extenso repertorio de bloques prefabricados de lenguaje, almacenados en su lexicón mental. Grymonprez (2000) describe estos bloques empaquetados y listos para usar como unidades lingüísticas completas que el hablante ha memorizado y combina fácilmente. Este mecanismo permite a los hablantes nativos expresarse con fluidez, transmitir sus intenciones de manera efectiva, aplicar las reglas sintácticas apropiadas y acceder rápidamente al léxico. Además, este sistema facilita el cumplimiento de convenciones pragmáticas y la adaptación del discurso en tiempo real, respondiendo a la negociación de significado con el interlocutor (Alonso, 2003).

En la enseñanza del español a mujeres inmigrantes marroquíes es crucial aplicar estos principios a campos relevantes como la salud, la alimentación y el bienestar. Por ejemplo, se pueden enseñar bloques prefabricados como “tener dolor de cabeza”, “hacer la compra” o “sentirse cómoda”, que proporcionan herramientas lingüísticas útiles y facilitan la integración social y cultural. Este enfoque, que combina la enseñanza explícita con oportunidades de aprendizaje incidental en contextos significativos, puede

mejorar considerablemente la competencia comunicativa de estas aprendientes, permitiéndoles navegar con mayor confianza en su nuevo entorno lingüístico y cultural.

La enseñanza de vocabulario debe alinearse con la organización del lexicón mental con actividades de comprensión, producción y reflexión, considerando las necesidades del estudiantado, la rentabilidad del uso de la lengua y la posibilidad de expresión del vocabulario personal. La selección léxica debe basarse en factores como la transparencia, la semejanza o las diferencias con la L1 o L2 de los estudiantes, la presencia de palabras internacionales y la facilidad de enseñanza. Organizar las palabras en sistemas de relación, como sinonimia, antonimia o secuencias, puede facilitar la adquisición del léxico, siempre que el estudiante conozca al menos uno de los elementos antes de introducir estas relaciones.

Las actividades lúdicas y técnicas asociativas propuestas por Gómez Molina (2004) son particularmente útiles para la enseñanza del léxico en niveles iniciales. Los pasatiempos clásicos y los ejercicios de ordenación de letras pueden familiarizar a las aprendientes con nuevas unidades léxicas de manera amena. La descripción de imágenes relacionadas con su vida cotidiana en España puede fomentar un aprendizaje significativo, conectando el nuevo vocabulario con sus experiencias (Gómez Molina, 2004; Pujolás, 2008). La descripción de imágenes permite a las inmigrantes marroquíes adultas relacionar el nuevo vocabulario con sus experiencias previas y su realidad cotidiana, fomentando el aprendizaje significativo (Atienza, 2008). Existen numerosas actividades para desarrollar la precisión en el aprendizaje de colocaciones, como *memory*, oyes-dices, tres en raya, bingo, crucigramas, y juegos de cartas, entre otros. Estas actividades se pueden adaptar para practicar colocaciones previamente presentadas.

Un ejemplo es el modelo oyes-dices con colocaciones, que utiliza tarjetas para que los estudiantes relacionen sustantivos que se combinan, fomentando la atención tanto a la lectura como a la escucha, o la sopa de letras, con colocaciones en el que se escondan expresiones relacionadas con: Sanidad —pedir cita, esperar turno, tomar medicinas—; Gastronomía —cortar carne, añadir especias, servir comida—; Bienestar —hacer ejercicio, dormir suficiente, comer sano—. Los estudiantes buscarán y rodearán estas colocaciones en la sopa de letras, reforzando el reconocimiento visual y la memorización de las expresiones.

Las técnicas asociativas se basan en situaciones cotidianas para una adquisición de vocabulario práctico y funcional, considerando las posibles diferencias culturales y

conflictos interculturales (Villalba y Hernández, 2004; Níkleva y Ortega-Martín, 2021, p. 45). El uso de mapas mentales, pares asociados y asociaciones contextualizadas con tarjetas promueve la organización y categorización de las unidades léxicas en el lexicon mental, facilitando la creación de redes semánticas y conexiones entre las palabras para mejorar la retención y la recuperación del vocabulario (Gómez Molina, 2004; Rufat, 2020). Marconi sostiene que la competencia léxica forma parte de las destrezas complejas que implican conocer el significado de la palabra, la capacidad del individuo para almacenarla y las habilidades para producirlas (Marconi, 2000). La selección de contenidos tiene una perspectiva práctica y significativa para las discentes en su contexto social, personal e interpersonal, con el fin de que puedan retener el aprendizaje a través de una memoria activa a largo plazo (Ausbel y Fitzgerald, 1961).

La selección léxica para este enfoque debe priorizar palabras y expresiones relacionadas con la salud, la gastronomía española y marroquí, las emociones y las actividades de ocio comunes en España. Esta selección debe considerar la relevancia para su vida cotidiana y la posible transferencia desde el árabe o bereber.

Para el campo de la salud, podemos introducir vocabulario sobre partes del cuerpo, síntomas comunes, especialidades médicas y términos relacionados con el bienestar físico. Se pueden usar imágenes del cuerpo humano para practicar este vocabulario, permitiendo a las aprendientes describir dolencias o sensaciones físicas. En cuanto a la gastronomía, es importante incluir tanto platos españoles como marroquíes, lo que permite establecer conexiones culturales. Se pueden crear mapas mentales de ingredientes, utensilios de cocina y verbos relacionados con la preparación de alimentos. Una actividad práctica podría ser la descripción de recetas tradicionales de ambas culturas, fomentando así el intercambio. Para el vocabulario emocional, se pueden utilizar tarjetas con expresiones faciales o situaciones cotidianas que evoquen diferentes emociones. Esto no solo amplía su léxico emocional en español, sino que también les proporciona herramientas para expresar sus sentimientos en su nuevo entorno.

El enfoque estructurado de Nation (2001) puede adaptarse a este perfil de alumnas. Se puede usar la traducción al árabe o bereber para la transmisión de significado, junto con definiciones simples en español y recursos visuales. Para los aspectos formales, podemos enfatizar la comparación de las palabras similares en su LM y practicar la pronunciación de los sonidos que puedan resultarles más complicados. En cuanto a la funcionalidad, además de explicitar la categoría gramatical, las colocaciones habituales y las restricciones de uso, se deben explicar los antónimos conocidos. Este enfoque tripartito ofrece un marco integral para la enseñanza de vocabulario, abarcando aspectos semánticos, formales y pragmáticos de las nuevas palabras, lo que facilita una

comprensión y retención más profunda por parte de los estudiantes. Además, considerando las posibles diferencias culturales, es importante incluir actividades que aborden explícitamente los aspectos pragmáticos del uso del lenguaje en España. Por ejemplo, se pueden practicar diálogos que ilustren cómo ofrecer y pedir ayuda en diferentes situaciones o realizar recomendaciones o consejos.

Paz (2007) y Lázaro (2014) proponen actividades con derivaciones y familias de palabras, permitiendo al estudiantado explorar las conexiones morfológicas entre términos relacionados. Los ejercicios de colocaciones son particularmente útiles en los niveles iniciales de aprendizaje para familiarizar a los alumnos con combinaciones léxicas frecuentes. Además, sugieren incorporar audiciones, con el propósito de exponer al estudiantado a estructuras léxicas en contexto, sin necesidad de un análisis gramatical explícito. Complementariamente, recomiendan diálogos situacionales que reflejen escenarios de la vida real, integrando frases léxicas relevantes al tema en estudio, como una consulta médica. Para amenizar el aprendizaje, se proponen diversos juegos lingüísticos como sopas de letras, crucigramas y formación de palabras cruzadas. Aconsejan usar mapas mentales para visualizar y organizar el vocabulario temático de manera efectiva. Otras actividades sugeridas incluyen ejercicios de identificación del elemento intruso en una serie de palabras, fomentando así la categorización léxica, y conversaciones guiadas por preguntas del profesorado sobre temas específicos, lo que promueve el uso activo del vocabulario aprendido.

Para desarrollar la competencia léxica se deben implementar estrategias como aumentar la exposición a un *input* comprensible ligeramente superior al nivel actual del aprendiz (*input* +1), o actividades que fomenten asociaciones léxicas a través de redes morfológicas, semánticas, léxicas, discursivas y pragmáticas. Además, como señala Lewis (1993), es fundamental permitir que el alumnado contextualice por sí mismo las palabras, utilizando su imaginación y conocimiento del mundo. Este proceso implica reconocer la importancia del contexto, es decir, las palabras con las que regularmente se combina una unidad léxica. Esta contextualización activa por parte del alumnado refuerza la comprensión y el uso apropiado del vocabulario en diversos contextos. Esta metodología integral, que combina *input* estructurado, desarrollo de redes léxicas y contextualización activa, no solo fija el vocabulario, sino que también mejora la comprensión y producción lingüística, facilitando el acceso rápido a los significados durante la comunicación real y, en última instancia, mejorando la competencia léxica y la fluidez comunicativa en la lengua meta (Higueras, 2004, p. 14; Baralo 2001, pp. 35-36).

La enseñanza de colocaciones léxicas debe evitar realizar abstracciones poco prácticas para el discente (Lewis, 2000, p. 18). El objetivo es facilitar la interiorización del

vocabulario por parte de los estudiantes, transitando del *input* al *intake*. Para lograrlo, se sugiere que el docente haga notar las colocaciones mediante preguntas como “¿qué palabra va con _____?”, fomentando así la atención a las combinaciones habituales. Es beneficioso evocar situaciones personales para poder generar un aprendizaje más experiencial (Higueras, 2006a), y proporcionar ejemplos que permitan a los alumnos deducir el significado y uso de las colocaciones a partir del contexto y las relaciones sintagmáticas.

En cuanto a la organización del aprendizaje, es recomendable que registren el léxico por temas, asociación de ideas... (Alonso, 2003). El uso de asociogramas es particularmente efectivo, ya que permite acumular mucha información, implicando los dos hemisferios del cerebro (Gómez Molina, 2004a). La creación de estos mapas mentales implica procesos cognitivos complejos como elaboración, clasificación, organización de la información, esfuerzo intelectual, creatividad, visualización, memorización, autonomía, etc. Como señala Baralo (2005, p. 9), los asociogramas ayudan a establecer redes que conectan las palabras no solo por sus proximidades o contrastes fónicos, semánticos, discursivos o pragmáticos, sino también por requisitos gramaticales abstractos, como pueden ser el aspecto de los predicados y los eventos y los rasgos semánticos que intervienen en su selección. Gráficamente, consisten en una unidad léxica clave rodeada por un círculo y un conjunto de líneas que van uniendo unas unidades léxicas con otras (Cervero y Pichardo 2000, p. 155). Para maximizar su eficacia, deben ser los propios estudiantes quienes los confeccionen, y deberían incluir todo tipo de unidades léxicas: sustantivos, adjetivos, verbos, frases hechas, colocaciones, expresiones lexicalizadas, etc.

Pérez Serrano (2015), tras un análisis sistemático de las propuestas de actividades respecto al aprendizaje de las colocaciones, concluye que existen dos bloques diferenciados: uno en el que el estudiante construye la colocación a partir de sus componentes, y otro en el que, tras la presentación de las colocaciones enteras, los estudiantes realizan actividades para familiarizarse con su uso contextual.

Bloque 1. Construcción de colocaciones: actividades de formato de conexión, insertar palabras, resaltar palabra y parrillas de palabras (113).

Formato de conexión: las diferentes partes de la colocación se presentan en columnas separadas y los estudiantes tienen que realizar las conexiones de las unidades léxicas. Existen variaciones en la que el estudiante debe elegir entre las palabras clave donde insertar la opción correcta entre las diferentes unidades léxicas en la oración. Por otra parte, en lugar de proporcionar múltiples palabras para encontrar el nexo común, existen actividades que ofrecen verbos deslexicalizados para que el estudiante genere sus posibles combinaciones.

Insertar palabras: el elemento colocativo es el que generalmente se pide que inserte el estudiante para completar los huecos, ya que suelen tener más dificultades en su aprendizaje. Se presentan frases incompletas junto a un listado de palabras y el estudiante elige la palabra adecuada para cada frase de manera contextualizada.

Resaltar la palabra adecuada: en estas actividades las diferentes opciones están integradas en las frases proporcionadas y el estudiante deben identificar y marcar la palabra que forma la colocación correcta (contextualización, discriminación, atención al detalle y familiarización con el uso).

Parrilla de palabras: clasificar palabras por campo semántico (Higueras, 2006)

Bloque 2. Actividades con colocación íntegra: insertar colocación, unir la colocación con su definición, clasificar la colocación, traducir la colocación.

Insertar la colocación y unir la colocación con su definición: el estudiante debe colocar la colocación íntegra en el enunciado que corresponda. Tiene como objetivo promover el conocimiento semántico al colocarla en el enunciado correcto, al igual que las actividades de unir la colocación con su definición.

Personalizar la colocación: relacionar el conocimiento nuevo con la experiencia e interés del estudiante para mejorar la motivación y el aprendizaje significativo.

Clasificar la colocación: combina la comprensión de expresiones compuestas (unidades multipalabra) con su clasificación siguiendo unos criterios en unidades léxicas.

Traducir la colocación: actividades que requieren que los estudiantes traduzcan las colocaciones a su idioma nativo.

Además de considerar estas actividades para nuestra propuesta, con el fin de optimizar la enseñanza de unidades léxicas a nuestro perfil de aprendientes, es necesario considerar sus diferencias en cuanto a los procesos de aprendizaje, las preferencias individuales, las referencias lingüísticas y la tradición educativa en la que se enmarcan (El-Madkouri Maataoui, 2007; Gómez Molina, 2004; Vidal, 2012). El proceso de adquisición del nuevo vocabulario debe comenzar con la percepción de una unidad léxica como relevante, distinguiéndola del resto del *input*. Para ello, se deben emplear técnicas de realce visual y auditivo, así como estrategias de contextualización para facilitar la identificación y adquisición de las nuevas palabras, considerando las particularidades de la lengua árabe. Respecto al *input*, debemos hacer referencia a que no todas las muestras de lengua son *input*. Depende de los grados de comprensión y atención que debe realizar el aprendiente con el respectivo esfuerzo emocional, físico y cognitivo para que lo perciba y lo procese en la mente (Van Lier, 1991)

Seguidamente, hay que fomentar la asociación entre la forma léxica y su concepto, recurriendo a diccionarios, inferencia contextual, negociación del significado y

explicaciones explícitas. Asimismo, es esencial crear conexiones con los conocimientos previos mediante técnicas mnemotécnicas, audiovisuales adaptados a la cultura marroquí y esquemas con palabras clave o asociaciones sonoras entre la lengua materna árabe, el francés y el español (El-Madkouri, 2007). La fase de recuperación ocurre cuando el aprendiz necesita utilizar una palabra en un contexto comunicativo. Esto requiere oportunidades frecuentes en situaciones variadas y significativas, permitiendo confirmar o ajustar la comprensión de las unidades léxicas. Entre todas las tareas, aquellas que suponen un reto intelectual o implican una significativa carga emocional son más efectivas. Aplicar el aprendizaje interactivo relacionado con la salud, expresiones de emociones y gastronomía puede despertar el interés y la curiosidad de las aprendientes. Además, es importante ofrecer libertad para la toma de decisiones (Fernández: 2017; Nation, 2001; Laufer y Hulstijn, 2001)

Para anclar de manera efectiva las unidades léxicas en la memoria a largo plazo, es necesario estimular el procesamiento multisensorial, garantizar la recurrencia de las palabras en diferentes contextos, organizarlas en redes asociativas y promover experiencias de aprendizaje significativas y personalizadas (Aitchison, 2012; Fernández López, 2017; Nation y Webb, 2011; Troitiño, 2017). También se debe tener en cuenta la mayor efectividad al trabajar un número reducido de unidades léxicas en profundidad y de manera extendida a lo largo de una secuencia didáctica coherente y planificada.

El dictogloss o dictado gramatical es una técnica para presentar colocaciones que implica cuatro pasos: preparación, dictado, reconstrucción y análisis. Este método fomenta la interacción significativa entre alumnado y profesorado, centrándose en la reconstrucción de un texto corto que contenga colocaciones relevantes sobre un tema de interés para los estudiantes. La técnica combina la comprensión auditiva, la escritura colaborativa y el análisis de errores. En una segunda lectura, los usuarios pueden tomar notas de palabras conocidas, bloques o frases completas. Luego, en parejas o grupos pequeños, comparten sus notas y reconstruyen el texto, enfocándose en la precisión gramatical y léxica del objetivo lingüístico seleccionado. Finalmente, se comparan las versiones, negocian y reflexionan sobre aspectos gramaticales y colocaciones. Después, con el fin de profundizar en la comprensión de colocaciones, se realiza una fase de reflexión sobre las estructuras sintácticas dentro de un texto y que las clasifiquen. Por ejemplo, respecto con nuestros ámbitos en la propuesta:

- **Verbo + sustantivo:** practicar relajación.
- **Sustantivo + sustantivo:** seguro médico, plato principal.
- **Sustantivo+ de + sustantivo:** centro de salud, dolor de espalda o sala de espera.
- **Verbo + preposición + sustantivo:** ir al médico, cocinar con especias.

Trabajar el léxico con textos cortos ofrece múltiples ventajas, permitiendo al estudiante comprender no solo el significado de la palabra, sino también su entorno y contexto, donde aparecen colocaciones y estructuras gramaticales asociadas. Thornbury (2002) recomienda las lecturas graduadas y la lectura restringida para aumentar la exposición y la confianza de los estudiantes. Estas estrategias facilitan el aprendizaje integral del léxico y la gramática, preparándolos para textos más extensos y aumentando las oportunidades de aprendizaje incidental

Nation (2001, p. 339) sugiere releer varias veces el mismo texto con tareas diferentes para cada lectura con el fin de profundizar en el vocabulario y diversos aspectos del texto. Para utilizar el léxico en las tareas posibilitadoras, Thornbury (2002) propone que los estudiantes decidan cómo usar y combinar las palabras con actividades receptivas y productivas. Un ejemplo específico es una actividad de comprensión auditiva donde los estudiantes escuchan, reconocen palabras y resuelven tareas relacionadas con el vocabulario y sus colocaciones. El tipo de instrucción puede ser marcar las palabras que se escucha o escribir la palabra en una columna correcta. Además, el sonido y el patrón rítmico de los bloques puede ayudar a aumentar el tiempo de exposición a la lengua, a desarrollar estrategias de adivinación por contexto y a desarrollar habilidades para segmentar la lengua en bloques y trabajar el patrón ritmo (Alonso, 2003; Lewis, 1997). La organización de colocaciones según criterios específicos es una estrategia eficaz, basada en las *ranking and sequencing activities* de Morgan y Rinvolucri (1986). Esta técnica es adaptable a diferentes niveles y temas. Para mujeres marroquíes adultas en niveles iniciales, se pueden crear actividades contextualizadas en ámbitos como sanidad, gastronomía y bienestar, ayudándolas a aprender vocabulario relevante para su vida cotidiana de manera más efectiva y significativa.

Existen numerosas actividades para desarrollar la precisión en el aprendizaje de colocaciones, como *memory*, oyes-dices, tres en raya, bingo, crucigramas, y juegos de cartas. Un ejemplo es el modelo oyes-dices con colocaciones usando tarjetas, o una sopa de letras con colocaciones específicas para sanidad, gastronomía y bienestar. Para mujeres marroquíes adultas en niveles iniciales, en el ámbito de la sanidad se podría ordenar el proceso de ir al médico: pedir cita, ir al centro de salud, esperar turno, entrar en consulta, explicar síntomas, recibir una receta o comprar medicinas. En gastronomía, se podría organizar la preparación de un plato típico marroquí: comprar ingredientes, lavar verduras, cortar carne, añadir especias o cocinar a fuego lento. En relación con el bienestar, se podrían ordenar actividades diarias como hacer ejercicio, desayunar sano, pasar tiempo en familia o practicar una afición, dormir suficiente. Estas actividades contextualizadas ayudan a las estudiantes a aprender vocabulario relevante para su vida cotidiana de manera más efectiva y significativa.

Actividades con énfasis en el léxico para desarrollar la fluidez

En el ámbito de la expresión escrita, se pueden elaborar murales sobre hábitos saludables, cuestionarios sobre rutinas diarias de bienestar, o redactar recetas de platos tradicionales marroquíes y españoles saludables. Son actividades que permiten integrar colocaciones relevantes como “hacer ejercicio”, “comer sano”, “cortar verduras” o “añadir especias”, fomentando el uso contextualizado del vocabulario mientras se desarrollan habilidades de escritura.

En cuanto a la producción oral, se pueden organizar debates sobre la importancia de la alimentación saludable, realizar juegos de roles simulando visitas al médico o compartir experiencias personales. Estas actividades orales brindan oportunidades para utilizar colocaciones en situaciones comunicativas reales y lograr un aprendizaje más efectivo y motivador, donde las estudiantes pueden mejorar su fluidez y precisión léxica.

2.2. Aprendizaje del léxico mediado por herramientas audiovisuales

Los entornos pedagógicos digitales ofrecen un amplio abanico de herramientas para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Desde los blogs, videoblogs, *wikis*, *webquests*, podcasts y narración digital, pasando por *quizzes* interactivos y nubes de palabras, estas innovaciones tecnológicas han enriquecido significativamente el proceso de aprendizaje (Prensky, 2015). Estas herramientas promueven una mayor interactividad y personalización del aprendizaje.

El constructivismo destaca entre las corrientes pedagógicas más influyentes en el aprendizaje *online*. Aplicando las propuestas de Ellis para favorecer el conocimiento declarativo y procedimental, es posible desarrollar materiales que sigan una instrucción controlada y gradual, avanzando desde el estadio cognitivo hasta el autónomo. Por otro lado, el conectivismo, basado en la escuela Gestalt, sugiere que el aprendizaje ocurre a través de la organización cerebral del caos y el reconocimiento de patrones, proponiendo abordar el aprendizaje por objetivos concretos.

La enseñanza multimedia permite adaptar los contenidos a diferentes niveles de complejidad. Vázquez (2014) señala que la integración de tecnología con procesos didácticos busca un aprendizaje lingüístico-digital. Además, el componente afectivo desempeña un papel crucial en la efectividad cognitiva. El aprendizaje *online* puede ayudar a disminuir la ansiedad mencionada por Krashen, permitiendo a los estudiantes preparar sus producciones con mayor comodidad. La implementación de tecnologías digitales en la educación de adultos inmigrantes, como las mujeres marroquíes, cumple un doble propósito: sirve como herramienta pedagógica efectiva y como medio para combatir la exclusión social. Las TIC ofrecen un entorno atractivo para la adquisición de conocimientos y el aprendizaje del idioma local, facilitando la integración social y laboral (Ortega et al., 2009). En este sentido, gracias a las herramientas digitales se puede

propiciar la competencia intercultural con el reconocimiento de las diferencias socioculturales entre Marruecos y España, abarcando aspectos como la interpretación del humor, las estructuras jerárquicas sociales y de género, las tradiciones culinarias y los protocolos de interacción social.

Los recursos audiovisuales se han revelado como una estrategia particularmente eficaz para potenciar la retención y el aprendizaje de vocabulario. Area Moreira (2014) destaca que los medios audiovisuales ofrecen una vía de aprendizaje más inclusiva y accesible, ya que su naturaleza visual y auditiva permite transmitir información de manera directa y tangible, facilitando la adquisición de conocimientos a personas con diversos antecedentes educativos y capacidades. Al seleccionar recursos audiovisuales, Troitiño (2018) enfatiza la importancia de elegir vídeos cortos, adecuados tanto a la tarea como al nivel de los estudiantes, y que resulten significativos para los aprendientes. Jaime Corpas (2000) subraya los beneficios de los vídeos cortos como herramientas que transmiten cultura, ofrecen contenidos auténticos y contextualizan aspectos lingüísticos. Es crucial que el vocabulario enseñado sea relevante y personalizado. Rufat (2020) y Torres y Aristu (2021) enfatizan la importancia de incluir temas como aficiones, intereses personales y preferencias, permitiendo a los estudiantes expresar su identidad individual. Este enfoque personalizado potencia el aprendizaje significativo y asegura que los aprendices desarrollen un repertorio lingüístico acorde a sus necesidades comunicativas reales. Goldstien (2014) recomienda realizar actividades previas al visionado para crear interés y activar el conocimiento previo, como anticipar palabras clave con nubes de palabras. Durante la narración, se busca activar el pensamiento crítico y reconocer sentimientos. En la fase de posvisionado, se proponen ejercicios de comprensión y actividades de verdadero o falso.

La elección de H5P para mi propuesta didáctica se basa en su notable versatilidad y eficacia en la enseñanza de idiomas. Esta herramienta sobresale por su interfaz intuitiva, que facilita la creación y gestión de diversas actividades interactivas sin requerir conocimientos técnicos avanzados. Su capacidad para fusionar sonido, imagen y texto enriquece el aprendizaje con un componente lúdico y proporciona acceso a muestras de lengua auténticas, elementos cruciales en la adquisición de un idioma. Al integrar H5P en el aula, se establece un modelo educativo híbrido que combina lo mejor de lo presencial y lo virtual, respondiendo eficazmente a las necesidades actuales de flexibilidad espaciotemporal. Este enfoque resulta especialmente beneficioso para grupos específicos, como las mujeres marroquíes adultas en niveles iniciales, al adaptarse a sus circunstancias particulares.

Las herramientas de H5P potencian la interacción, personalizan la experiencia educativa y mejoran el rendimiento en el aula, fomentando una mayor autonomía del

aprendiente. Este modelo sinérgico genera un entorno educativo dinámico y significativo, alineado con las teorías pedagógicas modernas y las demandas de una sociedad en constante evolución. Además, la versatilidad de H5P permite su adaptación a diversos enfoques pedagógicos, desde teorías conductistas con correcciones inmediatas hasta modelos basados en la taxonomía de Bloom y los trabajos de Gagné. Esta flexibilidad posibilita una progresión estructurada del aprendizaje, ajustándose a diferentes estilos y necesidades educativas.

DESTREZA	Herramientas de H5P	Ejemplo de aplicación
Comprensión oral	Interactive video, audio recorder, dictation	Video interactivo sobre preparación de platos marroquíes saludables Escuchar y repetir expresiones de bienestar
Comprensión escrita	Mark the word, drag the words, fill in the blanks	Completar recetas típicas marroquíes. Rellenar huecos en textos sobre hábitos saludables
Expresión oral	Speak the words, dialog cards, drag and drop	Diálogos sobre compras en el mercado. Pronunciar nombres de alimentos y expresiones de emoción
Expresión escrita	Essay, fill in the blanks, drag and drop	Completar frases sobre rutinas de bienestar. Ordenar pasos de una receta
Interacción	Branching scenario, juego de rol , dialog cards	Simular conversaciones en la cocina o en el médico. Escenarios de toma de decisiones sobre alimentación
Mediación	Course Presentation, Quiz (Question Set)	Presentación de recetas marroquíes

Tabla1: Explotación de las herramientas interactivas H5P según las competencias del MCER

2.3. El aprendizaje cooperativo

Los fundamentos psicopedagógicos de la AC se inspiran en los estudios del desarrollo social de las habilidades cognitivas de Piaget, quien concibe al alumno como protagonista de su aprendizaje con la **Teoría del Desarrollo Cognitivo y la Teoría Sociocultural**; y en la **Zona de Desarrollo Próximo** de Vygotsky, quien afirma que el desarrollo cognitivo está mediado socialmente y que las habilidades se construyen mediante la interacción con otros, subrayando el aprendizaje mediante la resolución de conflictos. Vygotsky definió el aprendizaje como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de personas más capacitadas. Así, la teoría sociocultural de Vygotsky plantea la diversidad como una oportunidad en la que el estudiante debe relacionarse e intercambiar conocimientos.

La **Teoría de la Interdependencia Social** de Johnson y Johnson (1989) distingue entre la relación de interdependencia positiva, negativa y nula. En la didáctica de segundas lenguas, esta teoría se propuso como alternativa el enfoque tradicional, alineándose con la enseñanza centrada en el alumno. El profesor actúa como guía, basándose en las experiencias previas de los estudiantes y promoviendo la interacción con el entorno. Este enfoque no solo promueve la adquisición de la lengua, sino también la integración

sociocultural, fomentando un ambiente inclusivo y participativo donde los estudiantes desarrollen sus competencias lingüísticas mediante la interacción con sus compañeros. Las investigaciones del AC se dividen en estudios teóricos, investigaciones prácticas y enfoques integradores de la teoría y la práctica en la didáctica de segundas lenguas. Las contribuciones más significativas a la teoría del AC provienen de los trabajos de Spencer Kagan y los hermanos Johnson. Así, Johnson y Johnson (1999) identifican cinco principios esenciales para un entorno de aprendizaje efectivo que promueva tanto el desarrollo de habilidades lingüísticas como actitudes positivas hacia la colaboración:

1. **Interdependencia positiva:** Este principio se basa en la concepción del aprendizaje como un proceso social y activo, donde los estudiantes comprenden que su éxito individual está ligado al éxito del grupo. Esto fomenta un ambiente de cooperación, orientado hacia la consecución de objetivos comunes.
2. **Interacción cara a cara:** Se enfatiza la importancia de la comunicación directa entre los estudiantes durante las actividades de aprendizaje. Esta interacción presencial facilita el intercambio de ideas, potencia el desarrollo de habilidades lingüísticas y contribuye a la construcción de relaciones sociales, aspectos cruciales para el dominio del español como segunda lengua.
3. **Responsabilidad personal e individual:** Cada miembro del grupo asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y de su contribución al colectivo. Esto implica adoptar roles activos en las tareas asignadas, participar de manera comprometida y esforzarse por alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de adquisición del español.
4. **Habilidades interpersonales y de grupo:** Se promueve el desarrollo de competencias sociales esenciales, como la escucha activa, la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Estas habilidades son fundamentales para el funcionamiento armónico del grupo y para crear un clima propicio para el aprendizaje del español como segunda lengua.
5. **Procesamiento grupal o autoevaluación:** Se fomenta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la evaluación continua del desempeño individual y grupal. Los estudiantes tienen la oportunidad de identificar sus fortalezas y áreas de mejora, así como de proporcionar retroalimentación constructiva a sus compañeros. Este proceso contribuye a la autorregulación del aprendizaje y al desarrollo de estrategias efectivas para el dominio del español como segunda lengua.

La implementación del AC en la enseñanza de lenguas en España ha ganado relevancia. Para lograr un aprendizaje eficaz que se adapte al perfil de cada estudiante y del grupo en su conjunto, se aplican estrategias metodológicas activas dentro de un

marco metodológico flexible. Pujolás (2008) subraya que la teoría del AC se rige por principios fundamentales como el respeto por la diferencia, la responsabilidad individual y colectiva y el desarrollo de la capacidad de reflexión y sentido crítico.

La organización de los grupos de trabajo es un aspecto crucial en la implementación del AC. Se recomienda evitar la formación de grupos basados únicamente en lazos de amistad o afinidad personal. En su lugar, se propone una composición equilibrada que incluya estudiantes con diferentes niveles de competencia: aquellos más capacitados para brindar ayuda (C), los que requieren más apoyo (A) y estudiantes de nivel intermedio (B). Para facilitar la transición del trabajo individual al grupal, se sugiere comenzar con actividades en parejas, formando combinaciones B-A y C-B. La asignación de roles y funciones dentro de los grupos se realiza de manera gradual, incluyendo:

- **Coordinador:** Asegura la comprensión de las tareas por parte de todos los miembros y propone la organización del trabajo y la distribución del tiempo.
- **Secretario:** Revisa el material necesario y registra las respuestas del equipo.
- **Responsable del Silencio y del Material:** Gestiona los turnos de palabra y se encarga de la distribución y recolección del material.
- **Portavoz y Animador:** Garantiza la participación equitativa de todos los miembros y ofrece retroalimentación positiva.

La estructura del AC se desarrolla en tres etapas:

1. **Reflexión y trabajo individual:** Fomenta la autonomía y la autoevaluación.
2. **Trabajo en parejas:** Promueve el intercambio de ideas y la colaboración.
3. **Trabajo en grupo:** Facilita la integración de diferentes perspectivas y la construcción conjunta del conocimiento.

2.3.1. Elementos y formas de implantación

El aprendizaje cooperativo ha evolucionado para incorporar elementos de mediación en sus prácticas pedagógicas contemporáneas, como señala Landone (2004). Este enfoque se distingue por:

1. Fomentar la participación y la interacción dinámica entre estudiantes y docentes.
2. Incorporar actividades diseñadas específicamente para desarrollar la competencia mediadora.
3. Priorizar el trabajo colaborativo como medio para la construcción conjunta de significados.

Las teorías de adquisición de segundas lenguas, como las propuestas por Ellis (1984) y Swain (1995), subrayan la importancia crucial tanto del *input* comprensible como del *output* significativo. En el caso específico de las mujeres marroquíes aprendiendo español, es fundamental establecer un equilibrio entre:

- La enseñanza explícita del vocabulario necesario para su integración social y laboral.
- La creación de oportunidades para el aprendizaje incidental en situaciones cotidianas relevantes.

Este enfoque dual permite a las aprendientes internalizar y utilizar el vocabulario de manera efectiva en contextos reales, facilitando su adaptación a la vida diaria en España. La hipótesis del *output* de Swain (1985) adquiere especial relevancia en este contexto. Esta teoría enfatiza la importancia de la producción lingüística activa en el proceso de aprendizaje, lo cual es particularmente significativo para las aprendientes que deben comunicarse en español en su vida cotidiana. La práctica constante del idioma les permite:

- Identificar lagunas en su conocimiento lingüístico.
- Reformular su discurso para mejorar la precisión y fluidez.
- Consolidar su comprensión y uso de las estructuras del español.

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología particularmente beneficiosa para este grupo de aprendientes por varias razones:

1. Crea un entorno de colaboración que proporciona retroalimentación inmediata y constructiva.
2. Mejora la competencia lingüística a través de la interacción significativa con pares.
3. Fomenta la autonomía en el aprendizaje, permitiendo a las estudiantes tomar un rol activo en su proceso educativo.
4. Facilita la práctica del idioma en contextos socioculturales auténticos, cruciales para la integración efectiva en la sociedad española.

En la implementación de este método, el rol del docente es fundamental y multifacético:

- Establecer objetivos comunicativos precisos y relevantes para las necesidades de las aprendientes.
- Integrar destrezas colaborativas que promuevan la gestión y mediación de conflictos intelectuales.
- Organizar agrupaciones adecuadas que maximicen las oportunidades de aprendizaje.
- Crear un ambiente que favorezca la cooperación sobre la competitividad.

Este contexto de aprendizaje facilita que las estudiantes:

- Negocien y co-construyan significados.
- Se expresen inicialmente en su lengua materna o segunda lengua, para posteriormente comunicar las conclusiones grupales en español.
- Desarrollen habilidades de mediación lingüística y cultural.

Villalba Martínez y Hernández García (2000) recomiendan que, desde el inicio de las clases, se presenten actividades variadas y breves, priorizando el trabajo grupal sobre el individual. Esta estrategia:

- Mantiene el interés y la motivación de las aprendientes.
- Reduce la ansiedad asociada al aprendizaje de una nueva lengua.
- Fomenta la solidaridad y el apoyo mutuo entre las estudiantes.

La colaboración, según han evidenciado investigadores como Lantolf (2000), contribuye significativamente a obtener mejores resultados lingüísticos en tareas comunicativas. La interacción entre pares genera procesos cognitivos beneficiosos y visibiliza los procesos mentales implicados en el aprendizaje, permitiendo:

- Una mejor comprensión de los conceptos lingüísticos.
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas.
- La construcción de un conocimiento colectivo que enriquece la experiencia individual.

El AC tiene como punto de partida las dinámicas psicosociales de los integrantes de un equipo, prestando atención a las interacciones sociales y emocionales entre los estudiantes, fomentando un ambiente de apoyo mutuo y confianza dentro del grupo, y potenciando habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva.

El objetivo del AC es el aprendizaje lingüístico, lo que significa que todas las actividades y dinámicas están orientadas hacia la mejora de las competencias en la lengua meta, buscando que los estudiantes apliquen sus habilidades lingüísticas en contextos reales y significativos. El AC considera que el estímulo de las relaciones cooperativas dentro de un grupo deviene en fuente de comunicación real, lo que conlleva la creación de situaciones auténticas de uso del lenguaje y la práctica del idioma en contextos sociales relevantes para los aprendientes.

Acorde con el enfoque comunicativo, el objetivo principal es la negociación de significados. Esto implica priorizar la comprensión y transmisión efectiva de mensajes sobre la corrección gramatical perfecta, fomentar la participación de los estudiantes en intercambios comunicativos, y desarrollar estrategias para resolver malentendidos y aclarar ideas en la lengua meta. El AC propicia un aprendizaje más significativo al establecer relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo contenido. Esto se alinea con la teoría del *input* comprensible de Krashen, que sostiene que el aprendizaje ocurre cuando el *input* está ligeramente por encima del nivel actual del aprendiente, y con la hipótesis de la interacción de Long, que enfatiza la importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas. El objetivo final es que el alumno pueda participar de manera adecuada en un intercambio comunicativo. Esto conlleva desarrollar la competencia

comunicativa en sus diversos aspectos (lingüístico, sociolingüístico, pragmático) y fomentar la autonomía del aprendiente para que pueda comunicarse efectivamente en situaciones reales.

2.3.2. Evaluación del AC

El MCER y el PCIC ofrecen herramientas para la implantación del AC. Así, en el nivel A2, el MCER describe al aprendiente como capaz de comprender y usar frases y expresiones frecuentes relacionadas con áreas de experiencia relevantes para su vida cotidiana. El AC en este nivel se centra en la comunicación en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio directo de información sobre temas familiares y cotidianos. El PCIC para el nivel A2 proporciona un inventario detallado de contenidos lingüísticos que incluye:

- Simulaciones de situaciones cotidianas, como hacer una consulta médica.
- Proyectos grupales para planificar una salida.
- Debates sobre preferencias personales sobre comida, música o deportes.
- Juegos de rol para practicar conversaciones con un médico.
- Actividades de narración colaborativa sobre experiencias pasadas o planes.

El enfoque léxico se integra con el AC y el uso de herramientas interactivas como H5P con la creación de un entorno de aprendizaje dinámico y significativo, centrado en la adquisición y uso de bloques de lenguaje prefabricados. Los principios fundamentales del AC se complementan con las capacidades de H5P y el enfoque léxico. La interdependencia positiva se fomenta a través de actividades como “Interactive Video”, donde los estudiantes colaboran para identificar y utilizar colocaciones y frases hechas en contexto. La interacción directa se promueve mediante “Branching Scenario”, permitiendo a los estudiantes practicar el uso de expresiones idiomáticas y fórmulas rutinarias en situaciones comunicativas simuladas.

La responsabilidad individual se refuerza con herramientas como “Speak the Words”, que facilita la práctica de la pronunciación de unidades léxicas completas. Las habilidades sociales se desarrollan a través de “Dialog Cards”, que potencian la competencia pragmática mediante la práctica de conversaciones utilizando *chunks* contextualizados. La evaluación grupal se apoya en las funciones de retroalimentación de H5P, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su uso del léxico y ajustar sus estrategias de aprendizaje. Esta integración potencia las competencias lingüísticas de las estudiantes marroquíes adultas desde una perspectiva léxica y cultiva habilidades sociales y colaborativas. Las actividades diseñadas con H5P pueden centrarse en la presentación, práctica y producción de unidades léxicas en contextos significativos, permitiendo a los estudiantes usar el lenguaje de manera más natural y efectiva.

Por ejemplo, “Interactive Video” puede utilizarse para identificar y practicar colocaciones frecuentes en diálogos cotidianos. “Branching Scenario” puede simular situaciones donde los estudiantes deben elegir las expresiones idiomáticas apropiadas. “Speak the Words” puede enfocarse en la pronunciación de frases hechas completas, mientras que “Dialog Cards” presenta *chunks* contextualizados para diferentes situaciones comunicativas.

2.4. Enseñanza de español a mujeres marroquíes adultas

Este apartado presenta la **evolución de la diáspora marroquí** hacia Europa, España y La Rioja en relación con la **situación de la mujer marroquí inmigrante**. Asimismo, abordaremos las **percepciones sociales de las personas desplazadas en la sociedad de acogida** y las principales **respuestas educativas en la enseñanza de L2 a inmigrantes**. También se analizará el perfil lingüístico en Marruecos y los factores de interlengua con el español peninsular y las características del equipaje sociolingüístico. En consonancia con el enfoque comunicativo, describiremos los factores extralingüísticos y lingüísticos que influyen en la adquisición de una L2 a las mujeres migrantes para adaptarnos a sus necesidades con el fin de realizar una enseñanza más efectiva, teniendo en cuenta sus variables cognitivas, físicas y emocionales de los usuarios (Fonseca, 2005, p. 56). Usaremos, de acuerdo con la RAE (2020) y los propios manifestos del colectivo, indistintamente “persona migrada” y el término “inmigrante”, entendido como persona que “llega a un país extranjero para radicarse en él”.

2.4.1. Inmigración y propuestas didácticas de español como L2

Primero se realizará un **análisis multidimensional** de las diferentes **perspectivas del concepto de “inmigración” y “extranjero”**, considerando definiciones de la ONU, del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y las concepciones normativas y sociales. La ONU define la persona migrante como aquella que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado (voluntario o involuntario), o de los medios utilizados (legales u otros). Por su parte, para la OIM (Organización Internacional para las Migraciones), el término “migrante” hace referencia a “personas y a sus familias que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias”. Mientras, la DRAE define la inmigración como “la entrada a un país o región de personas que nacieron o proceden de otro lugar”, o “llegar a otro lugar para establecerse en él, especialmente con la idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas”. En cambio, extranjero se concibe como: “aquella persona que no forma parte de la comunidad política que se adopta como referencia” (DRAE). Desde el plano normativo, el Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ) define la inmigración así:

Acción por la cual una persona fija su residencia habitual en el territorio de un Estado miembro por un periodo que es, o se espera que sea, de al menos doce meses, habiendo sido previamente residente habitual en otro Estado miembro o en un tercer país (DPEJ, 2021).

Aspectos jurídicos, la nacionalidad y los factores étnico-culturales promueven la identificación del otro como diferente, lo cual conlleva un espectro heterogéneo de actitudes y comportamientos hacia ellos (Zamora, 2003, p. 166). La atención a sus necesidades se ha visto limitada por una visión estereotipada del migrante asociada con la vulnerabilidad económica, académica, formativa y afectiva.

Según la OCDE, la diáspora marroquí es de las más extensas del mundo. Está concentrada el 90 % en Europa, sobre todo, en Francia y España. El flujo migratorio marroquí hacia Europa se puede fijar en tres grandes períodos: hasta 1973, con una migración masculina originaria de zonas berberófonas (Rif y Souss), para trabajar como mano de obra en Francia, Bélgica y Holanda, que vinieron a España para trabajar en obras de infraestructuras. Este flujo migratorio se caracteriza por el reagrupamiento familiar, con creciente presencia de mujeres a la que se suman desde el origen regiones como Yebala, la región oriental y capitales regionales.

España, desde la crisis del petróleo de los años setenta, fluctuó de ser un país de emigrantes a ser receptor de inmigrantes. El flujo migratorio magrebí aumentó a partir de los años ochenta por las políticas restrictivas del resto de países de la UE. A partir de los noventa se comenzó a reflejar la política comunitaria de la UE en materia de gestión de las migraciones. Así, la imagen de España como región atractiva para los desplazados se debe a la demanda de empleo en sectores de mano de obra intensiva (hostelería, construcción, servicios domésticos y economía sumergida) y a la normalización documental a partir de 2005. El incremento de la inmigración femenina refleja cambios socioculturales en el rol de las mujeres de la sociedad marroquí. Las mujeres perciben la migración como una oportunidad para escapar del control social tradicional y la reproducción de modelos de vida (Parella, 2003). Actualmente, el fenómeno migratorio se ha estabilizado, y la procedencia, además del norte de Marruecos, incluye regiones del interior que no han tenido contacto previo con España (Zbakh, 2007).

En 1985 se promulgó la primera Ley Orgánica de Extranjería, que destinaba fondos a la gestión de la inmigración. A grandes rasgos, podemos esbozar que la evolución de la entrada de población inmigrante siguió creciendo hasta la crisis de 2008 y retomó su impulso en el año 2016. En el año 2022, según los datos aportados por el INE, el porcentaje de población extranjera legal residente en España era de un 11,48 % de la población total, sin diferencias significativas por género. Mayoritariamente son personas

procedentes de Marruecos y Rumanía, y se produce el reagrupamiento familiar de inmigrantes casados debido al aumento del número de niños escolarizados de familias migrantes. Según los datos del INE en 2022, en España residían 9.009 personas de origen marroquí, y se estima que en torno a 4.104 son mujeres, con un papel crucial en sectores como la agricultura, el servicio doméstico y los cuidados, trabajos en su mayoría precarios, por lo que requieren de políticas sociales que les ayuden a integrarse y a tener acceso a derechos básicos.

Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres han ejercido un rol pasivo en la migración, siguiendo a los protagonistas del proceso, sus esposos (Bielby y Bielby, 1992). En cambio, estudios más recientes indican que la agencia de las mujeres ha evolucionado, tomando en consideración que, en migraciones nacionales, son ellas las que inician la idea de migrar en pareja en búsqueda de una mejora laboral y personal, mientras que en migraciones internacionales, la búsqueda del bienestar limita su capacidad de decisión, ya que les afectan las desigualdades de género vinculadas a las ofertas diferenciales de hombres y mujeres y su rol vinculado al cuidado (relacionado con la economía sumergida). Respecto a la atención específica al colectivo mujer inmigrante, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, tiene en cuenta la especial vulnerabilidad, así como su condición de objeto de doble discriminación.

La estructura migratoria europea, orientada a integrar a los inmigrantes regulares, impulsada por la Cumbre del Consejo Europeo de Tampere de 1999, fomentó la creación de una ciudadanía europea y universal. Como resultado, los emigrantes marroquíes desarrollaron una conciencia de pertenencia tanto al país de acogida como al de origen. No se adoptó una referencia expresa a la inmigración hasta la cumbre del Consejo Europeo de Tampere de 1999, donde se:

adoptó una política común en el ámbito de asilo y de inmigración basada en: a) la colaboración con los países de origen, b) el establecimiento de un sistema europeo común de asilo, c) la gestión de los flujos migratorios y d) el trato justo a los nacionales de terceros países (Jeffali Houari, 2020, p. 177).

Gracias a la migración, La Rioja es una sociedad cada vez más multicultural, y para atender a esta realidad migratoria, muchas organizaciones ofrecen servicios a este colectivo, incluyendo el plan de integración la enseñanza del español. Existen cursos impartidos por instituciones, entidades y ONG como Cruz Roja, YMCA, Cáritas, Rioja Acoge, el CEPA Plus Ultra en Logroño —que ofrece Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)— o el PROA +, donde se dan cita nuestras clases en el colegio público Vélez de Guevara.

Didáctica de ELE y L2: semejanzas y diferencias

La evolución de la enseñanza del español para inmigrantes ha ido en paralelo a la enseñanza de ELE (Pastor, 2016). Se debe tener en cuenta que la influencia de las imágenes distorsionadas y peyorativas de los migrantes conllevó el diseño de un currículo con un enfoque asistencialista, caracterizado por docentes no especializados con bajas expectativas hacia los aprendices. La interpretación de la inmigración como no planificada, irregular, generó acciones didácticas igualmente irregulares y no planificadas (Villalba y Hernández, 2008).

En España, pese a destinar gran número de recursos económicos y humanos a la enseñanza de español para inmigrantes, carecían de un diseño a medio o largo plazo. Estas medidas de integración sociolingüística han sido criticadas por su carácter paternalista, influenciado por relaciones de colonización y dominio. La falta de atención a las necesidades reales de los discentes, junto con el desconocimiento del equipaje sociolingüístico y el déficit en tareas comunicativas, es especialmente nocivo para el alumnado migrante.

Respecto a la ELE y L2, las estrategias pedagógicas efectivas pueden ser similares, ya que el fin común es que el estudiantado adquiriera una adecuada competencia comunicativa. Las diferencias se encuentran en el contexto y los objetivos de aprendizaje, ya que los inmigrantes necesitan aprender la lengua para desenvolverse con el fin de sobrevivir, mejorar su calidad de vida y superar retos de progreso. Necesitan un aprendizaje más práctico y orientado a la vida cotidiana, con un enfoque en la integración social y laboral. Puede requerir un enfoque más intensivo y adaptado a las necesidades inmediatas de comunicación y supervivencia en el nuevo entorno (Luque, 2015). Los temas y bloques de contenidos que se tratan en L2, al igual que en ELE, incluyen la identificación personal, entorno y vivienda, vida cotidiana y trabajo, salud y cuidado personal, compras, servicios públicos y relaciones sociales y ocio, aunque estos contenidos deben estar lo más próximos a su entorno más inmediato (Hernández y Villalba, 2003, pp. 140-141). La situación social de las usuarias influye en la enseñanza, y está determinada por características como el grupo lingüístico de origen, el nivel socioeconómico, la edad y el género, además de sus necesidades e intereses. El colectivo adulto de aprendientes inmigrantes aporta una rica diversidad cultural, lingüística y de habilidades prácticas que difiere de la de los estudiantes estándar de una segunda lengua. Esto implica que las actividades de aprendizaje deban estar altamente contextualizadas. Además, este grupo de aprendices representa un mosaico diverso en términos lingüísticos, culturales y étnicos. Esta diversidad debe ser tenida en cuenta al diseñar la programación didáctica de la L2 (García Mateos, 2008).

La didáctica del español para inmigrantes se inicia en la década de los ochenta (García Parejo, 2004). Con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas tuvo lugar el debate de Inmigración y Enseñanza de Segundas Lenguas. Dos años más tarde se celebró en Madrid el encuentro de profesionales de español como L2 bajo el título “La enseñanza de español a inmigrantes”, que puso de manifiesto la necesidad de realizar un currículo adaptado del MCER para inmigrantes, el desarrollo de materiales adaptados sin imágenes eurocentristas, atendiendo a las necesidades específicas del perfil y objetivos de aprendizaje (sociolingüísticos, materiales, sobre habilidades y convenciones sociales...), formación docente, educación para adultos, etc. Pero no fue hasta el Manifiesto de Santander cuando la Enseñanza de Segundas Lenguas se integró en la política inmigrante. Expertos en educación, ONG, sindicatos y centros educativos promovieron los principios que rigen la docencia de instituciones y ONG dedicadas a enseñar español, que incluyen las formas de proceder y los principios que fueron recogidos en el I Manifiesto de Santander y, posteriormente, en las Propuestas de Alicante.

Los 18 principios fundamentales sentaron las bases sobre las que se debía asentar la enseñanza de EL2 al colectivo migrante (Álvarez y Varela, 2009). El documento enfatiza la necesidad del diseño de un currículo específico en segundas lenguas y el mantenimiento y respeto por la lengua y cultura de origen del alumnado (Instituto Cervantes, 2004), y con esta propuesta se produjo el punto de partida de la organización, normalización, regulación y evaluación de la enseñanza par inmigrantes y refugiados. Pese a su difusión, tiene carácter reivindicativo, ya que no logró establecerse como un marco normativo unificado entre las instituciones dedicadas a la L2 para inmigrantes —situación que refleja la falta de coordinación en el marco regulador en la adopción de directrices comunes—.

Dos años más tarde, las Propuestas de Alicante buscaron clarificar procedimientos y objetivos didácticos, y pretendían disponer de una adecuada tipología de programas que diera respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes inmigrantes (Universidad de Alicante 2006, p. 2). Entre las seis subdivisiones, las que más estrechamente ligadas a nuestro objeto de estudio son los programas y actuaciones que se refieren a la Educación de Adultos, alfabetización en una L2, enseñanza de una L2 con fines laborales, formación del profesorado y el componente intercultural en la enseñanza de L2. Otras medidas complementarias han sido los cursos de especialización docente para inmigrantes, diplomas donde certificar los conocimientos lingüísticos (como el Diploma Inicial de Lengua Española) o diversos espacios como Segundas Lenguas e Inmigración, Red de Enseñanza de Segundas Lenguas a

Inmigrantes, Aula Intercultural, donde de forma interactiva se comparte conocimiento, recursos y experiencias.

En 2007 la UNESCO elaboró el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo y definió la alfabetización como “aptitud para leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria”. El texto diferencia entre personas iletradas, analfabetas funcionales, neolectores, alfabetizadas en otros alfabetos diferentes al latino y analfabetas funcionales en lengua extranjera. Nuestro alumnado se encuentra entre las personas que son analfabetas funcionales, es decir, no poseen las habilidades lectoescritoras suficientes para desenvolverse de forma autónoma en el entorno que les rodea.

Las políticas de integración lingüística destinadas a impartir español como L2 a inmigrantes forman parte de los Derechos Humanos. En particular, los artículos 1, 14, 31, 35 y 47 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea garantizan derechos esenciales. Así, el artículo 1 asegura el derecho a la dignidad humana, y el artículo 14 se centra en el derecho a la educación. Asimismo, el artículo 31 establece condiciones laborales equitativas y justas, y el artículo 35 garantiza la asistencia sanitaria. Por último, el artículo 47 protege el derecho a una tutela judicial efectiva y a un juicio justo (FRA, 2020). Por su parte, la legislación española relacionada con la educación de inmigrantes adultos establece, en el artículo 9 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, el derecho a la educación de las personas extranjeras. Además, los poderes públicos tienen la responsabilidad de promover que los extranjeros reciban formación para mejorar su integración social (FRA, 2020).

Las 12 recomendaciones que recoge las conclusiones en Language Training for Adult Migrants (OCDE, 2021) respecto al estudio realizado por la OCDE sobre las prácticas efectivas en programas de formación lingüística para personas migrantes adultas, establecen: el derecho a una formación lingüística de larga duración, cursos de idiomas como un servicio necesario que debe ser accesible y prolongado en el tiempo, los costes de capacitación no deben ser una barrera de acceso, se debe enseñar el lenguaje de manera temprana e incluso antes del desplazamiento, los cursos deben tener flexibilidad programática tanto en métodos, horarios y lugares. Especialmente destacable respecto a la didáctica es el garantizar que los usuarios adultos puedan incorporar el aprendizaje en su vida diaria, que el coste de los cursos no sea una barrera infranqueable y que sea en lugares de fácil acceso —en nuestro caso es el colegio donde estudian los hijos—, fomentar la motivación intrínseca de los migrantes adultos favoreciendo los incentivos y con actividades de aula que resulten beneficiosas, organización diferenciada de grupos

con necesidades de aprendizaje compartidas y con perfiles similares —tienen una historia migratoria similar, comparten L1 y son madres marroquíes—, también se refiere a los beneficios de combinar la formación lingüística con la capacitación profesional y respecto al uso de tecnología incide en promover la alfabetización digital y fomentar la contratación de profesores especializados.

Estudios anteriores sobre didáctica de EL2

La programación didáctica para alumnos alfabetizados adultos, según las orientaciones de Villalba y Hernández y las indicaciones recogidas en el PCIC y MCER, deben considerar los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo	Contenido
Competencia comunicativa	Situaciones y funciones comunicativas más usuales
Actitudes positivas hacia la lengua y cultura metas	Estructura lingüística para las funciones anteriores
Procurar el contacto intercultural con respeto	Normas sociales en intercambios lingüísticos
Comprender y producir mensajes orales en español y fomentar el intercambio comunicativo	Reconocimiento y uso de los registros sociolingüísticos (tú-usted)
Comprender y producir textos escritos en contextos escolares y extraescolares	Aspectos de la cultura española relevantes para adultos, como expresiones y gustos
Conocer elementos lingüísticos y no lingüísticos en situaciones comunicativas cotidianas	Conocimiento de las normas sociales que rigen los intercambios lingüísticos
Reflexionar sobre el sistema lingüístico y valorar otras lenguas y culturas	Estructura lingüística para las funciones anteriores

Procedimientos receptivos (orales y escritos)

Procedimiento	Descripción
Reconocer elementos fonológicos	Sonidos, ritmo, patrones entonativos
Reconocer grafía y elementos sintácticos	Grafía, sintaxis, puntuación
Reconocer elementos no lingüísticos	Gestos, elementos icónicos, ruidos ambientales
Reconocer formas gramaticales	Formulación de preguntas, afirmaciones, negaciones, expresiones de posesión, género, número, cuantificación, descripciones, narraciones, hechos y acciones en presente y futuro
Identificación de expresiones	Saludos, identificación, dar y pedir información
Comprensión de mensajes orales	Procedentes de diversas fuentes en contextos específicos
Comprensión de textos escritos	De diferentes naturalezas
Reconocer registros sociolingüísticos	Adecuación de mensajes según situación comunicativa

Procedimientos productivos (orales y escritos)

Procedimiento	Descripción
Competencia comunicativa	Reconocer elementos fonológicos, Sonidos, ritmo, patrones entonativos
Reconocer grafía y elementos sintácticos	Grafía, sintaxis, puntuación
Producir mensajes orales	Con diversas intenciones comunicativas, incluyendo necesidades básicas y lúdicas.
Reproducir textos escritos	Para satisfacer necesidades personales de comunicación (notas, listas, formularios...)
Reproducir fórmulas de cortesía	Uso adecuado en contextos pertinentes
Responder oralmente	Ante mensajes orales
Interactuar libremente	Uso creativo del lenguaje para expresar deseos

Desarrollar estrategias de compensación	Superar fallos en comunicación oral mediante estrategias lingüísticas y no lingüísticas
---	---

Contenidos referidos a actitudes	
Actitud	Descripción
Control del propio aprendizaje	Aceptación del español como instrumento de comunicación en el aula. Uso de estrategias de aprendizaje autónomo. Comprensión global de textos. Reconocimiento del error como parte del proceso. Apreciación de la capacidad comunicativa en una lengua distinta a la materna.
Regulación de factores afectivos	Superación del sentido del ridículo. Aprovechamiento de recursos lingüísticos. Eliminar miedo al error, aumentar la confianza. Valorar el contacto con nativos
Promoción de procesos colaborativos	Participación en el aula y colaboración con compañeros. Interés por utilizar el español en diversas situaciones. Reconocer el valor del español para comunicarse. Curiosidad y respeto hacia la cultura española. Valoración de comportamientos sociolingüísticos que facilitan la convivencia

Tabla 2: Programación didáctica inmigrantes adultos (Villalba y Hernández, 2002, pp. 2-10).

Para desarrollar los contenidos y objetivos adaptados recién expuestos deben ser acordes con su grupo de edad, basándose en el entorno y necesidades más próximas del alumnado adulto. Tiene como objetivo aprovechar tanto las experiencias previas de aprendizaje como el conocimiento de la lengua de los estudiantes según sus necesidades e intereses, fomentando su autonomía, responsabilidad, desarrollando un trabajo dinámico y cooperativo (Sanz, 2005, p. 19). Con este objetivo, se proponen las siguientes funciones comunicativas y los exponentes gramaticales, léxicos y culturales: La salud. Ir al mercado (la compra), Gustos y aficiones. Vida cotidiana. La selección se debe a que son contenidos clave en la interculturalidad y permiten incorporar sus conocimientos previos e inquietudes.

El método comunicativo centrado en el alumnado permite a los estudiantes aprender más rápido al sentirse escuchados. Adaptar la enseñanza a sus necesidades, intereses y preferencias individuales fomenta un valor afectivo significativo. Por lo tanto, es fundamental desarrollar materiales didácticos específicos para inmigrantes que reflejen sus particularidades y contextos sociales. Esto incluye abordar preocupaciones comunes en su entorno inmediato y proveerles de habilidades y estrategias comunicativas que puedan aplicar en su entorno social, promoviendo un aprendizaje significativo (Villalba y Hernández, 2010).

Los estudiantes adultos migrantes se encuentran inmersos en un entorno lingüístico, cultural y social diferente al propio, lo que puede desencadenar un choque cultural significativo. Este fenómeno se manifiesta a través de tensiones y malestares derivados de la necesidad de adaptarse a prácticas cotidianas desconocidas, que abarcan desde hábitos alimentarios y cuidados de salud hasta dinámicas interpersonales complejas. El choque cultural involucra factores lingüísticos, sociales y emocionales que pueden

obstaculizar no solo el proceso de aprendizaje del idioma, sino también la integración efectiva en el nuevo contexto sociocultural (Brislin, citado por Cortés, 2002, p. 1).

Teniendo en cuenta las particularidades del grupo meta, es crucial centrarse en el aprendizaje de vocabulario específico en ámbitos como la salud y la capacidad de expresarse sobre su propia cultura y gastronomía. Este enfoque busca fomentar la autonomía del aprendiz en el lugar de acogida, mitigar el impacto del choque cultural y promover la empatía intercultural. Simultáneamente, se busca valorar y preservar la identidad cultural y sociolingüística de los estudiantes, contribuyendo así al desarrollo de su competencia intercultural. Esta aproximación holística no solo facilita la adquisición del idioma, sino que también promueve una integración más armoniosa y enriquecedora en la sociedad de acogida.

2.4.2. Mujer marroquí inmigrante adulta en el aprendizaje español

En línea con los planteamientos de la UNESCO y la norma suscrita en el Plan de integración social para inmigrantes (1994), que remarcan que las clases de castellano deben promover la integración, hay que enfatizar el reconocimiento y respeto a las tradiciones y manifestaciones culturales de los inmigrantes, así como que la enseñanza del castellano debe coordinarse con la preservación y enseñanza de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes (Sabir, 2018).

Para atender eficazmente las necesidades lingüísticas de los participantes de nuestro grupo meta se deben considerar los siguientes aspectos: las diferencias y similitudes entre las lenguas maternas, aprendidas y el español, las estrategias que suelen emplear tanto en la comunicación como en los procesos cognitivos, los errores comunes y las transferencias de interlengua y los aspectos socioculturales. Tenemos en cuenta los postulados de Ehrman (1998, p. 102) de incorporar la dimensión afectiva del aprendizaje. Este enfoque integral permite diseñar una experiencia educativa que no solo aborde los aspectos lingüísticos, sino que también tenga en cuenta el contexto cultural y emocional de los estudiantes. En este apartado presentaremos los rasgos característicos de los aprendientes relacionados con la lengua árabe marroquí y la cultura arabo-islámica. La cultura musulmana supone una tendencia de conductas de creencias que pueden repercutir en su interlengua (Villalba y Hernández 1995, pp. 425-432). Hay que tener en cuenta cuestiones esenciales para la enseñanza del español a mujeres adultas marroquíes con el fin de adecuar la didáctica a su perfil y contexto para adaptar las técnicas a las habilidades y características cognitivas del discente (Miquel López, 1995, p. 248). Las actitudes en el proceso de aprendizaje de la L2 como las características personales relativamente estables influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua.

La experiencia migratoria de las mujeres magrebíes en España constituye un proceso complejo que conlleva una profunda transformación personal y cultural. Al establecerse en el país, estas mujeres se enfrentan al reto de reconstruir su vida cotidiana, aprender un nuevo idioma y adaptarse a costumbres diferentes. El fenómeno de aculturación se puede manifestar desde la imposición de una cultura sobre otra hasta la destrucción mutua o la modificación recíproca (Losada, 1993, p. 1). Las mujeres musulmanas en España, en general, desarrollan una cultura híbrida, esforzándose por conciliar sus tradiciones ancestrales con las de su nueva comunidad. Este proceso de adaptación presenta matices según su origen rural o urbano. Las mujeres que emigraron en la década de 1970 provenían de zonas rurales con valores profundamente arraigados, casadas a menudo a edades tempranas y pasando directamente de la autoridad paterna a la marital. En la sociedad de acogida tienden a preservar sus valores tradicionales actuando como pilares de estabilidad para su comunidad y su familia (Losada, 1991). Como parte del choque cultural, reaccionan rechazando el despojarse de sus rasgos culturales y tiene reacciones antirreceptivas hacia los nuevas costumbres y hábitos de la sociedad de acogida. Todo ello asociado con la desorientación, ansiedad, confusión, enfermedad, el *shock* mental o el *shock* de transición (Furham, 2012).

Estas mujeres suelen establecer vínculos superficiales o rutinarios con la sociedad de acogida, reservando las amistades más profundas para miembros de su propia comunidad de origen. No obstante, algunas mujeres se sienten atraídas por los valores de la sociedad de acogida, experimentando un conflicto interno entre la asimilación y la preservación de su identidad cultural. Un tercer grupo evoluciona a una integración consciente y voluntaria, ajustando gradualmente su comportamiento al nuevo contexto. El vínculo con el país de origen suele mantenerse constante, facilitado por la proximidad geográfica. Giménez Romero (1993) destaca cómo esta cercanía permite un flujo continuo de elementos materiales y culturales, contribuyendo a la preservación y recreación de su herencia cultural. Este intercambio abarca desde aspectos cotidianos de subsistencia hasta expresiones artísticas y ornamentales, creando un puente cultural entre ambas orillas del Mediterráneo. Las estudiantes viven en La Rioja desde hace varios años, cuentan con redes de apoyo entre otras migrantes residentes en el mismo barrio y se ocupan principalmente del hogar y los hijos.

Aspectos biológicos como el factor edad puede influir en la adquisición de una L2. En la juventud, se puede lograr una mayor naturalidad y hablar con el acento nativo, además de una mayor automaticidad. En este sentido, la hipótesis del Período Crítico de Lenneberg (1967) sostiene que, debido a la laterización cerebral y la pérdida de plasticidad del cerebro tras la pubertad, disminuye la capacidad de aprender una L2. No

obstante, otros autores como Ellis (1985) argumentan que se puede adquirir una L2 tanto de niño como de adulto, basándose en un modelo unitario de aprendizaje.

Por otra parte, autores como Huberman proponen el análisis de la motivación influenciada por la vida profesional, social, familiar y la salud para la edad adulta. Este modelo sugiere que las prioridades de las personas evolucionan a lo largo de su vida adulta, reflejando los cambios en sus roles sociales, perspectivas personales y orientaciones vitales. En concreto, se distinguen cuatro etapas principales: En primer lugar, entre los 30 y 40 años, se experimenta la etapa de concentración de energías, caracterizada por la búsqueda de estabilidad y desarrollo en los ámbitos familiar y laboral, así como por una mayor comprensión del mundo exterior. Posteriormente, de los 40 a 50 años se desarrolla la etapa de afianzamiento y valores propios, donde las personas se orientan más hacia la vida pública y social, consolidando sus perspectivas y principios personales. A continuación, entre los 50 y 60 años, los adultos se enfocan principalmente en mantener la posición alcanzada y buscar recompensas a corto plazo, experimentando además un aumento en la introspección y la reflexión personal. Finalmente, a partir de los 60 años, se ingresa en la etapa de desconexión social y contemplación, caracterizada por un distanciamiento social progresivo y una reducción gradual de la participación en diversos ámbitos sociales y profesionales.

La motivación para aprender un idioma está estrechamente ligada a las circunstancias personales, como el estado civil y la situación laboral. La percepción de necesidad en la vida diaria es un factor crucial: si no se considera esencial, el interés puede disminuir. Algunos individuos optan por depender de familiares bilingües para sortear barreras lingüísticas. La decisión de aprender una segunda lengua (L2) se basa en un análisis costo-beneficio personal. Los aprendices potenciales evalúan las ventajas de adquirir el idioma frente a las desventajas de no hacerlo. Este balance influye directamente en su nivel de motivación y en el esfuerzo que están dispuestos a invertir en el proceso de aprendizaje. Varias buscan obtener la nacionalidad y acceder al mercado laboral.

La enseñanza del español a inmigrantes marroquíes adultas requiere una especial atención a la dimensión afectiva del aprendizaje. Esta perspectiva, que tiene sus raíces en la psicología humanística desarrollada desde la década de 1960, considera a la aprendiz de manera integral, reconociendo su experiencia personal y bagaje cultural en el proceso de adquisición del nuevo idioma. En este contexto específico, los factores afectivos adquieren una relevancia significativa. La ansiedad ante el nuevo idioma y cultura, la respuesta emocional al fracaso en situaciones comunicativas, el temor a cometer errores o ser juzgadas, así como la autoestima en relación con sus habilidades lingüísticas, son elementos que influyen profundamente en la capacidad de estas mujeres para aprender español y adaptarse a su nuevo entorno sociocultural.

Los docentes deben crear un ambiente de aprendizaje que reduzca la ansiedad y el estrés asociados con el aprendizaje de un nuevo idioma, fomente la confianza en las habilidades lingüísticas de los aprendices y respete y valore su identidad cultural. La competencia emocional del instructor tiene un papel clave en este proceso, permitiéndole ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones durante el aprendizaje, comprender las dificultades específicas que enfrentan como inmigrantes y desarrollar estrategias de enseñanza culturalmente sensibles (Arnold y Brown, 2005). Además de la aptitud para el lenguaje, hay que considerar el tiempo que necesita un aprendiz para entender un nuevo concepto o desarrollar una habilidad específica (Gardner y Macintyre, 1992). El lenguaje se adquiere y usa a través de la interacción. Tiene un componente social clave, ya que se regula y controla por los intercambios sociales, lo cual motiva la adquisición de una L2. El aprendiz integrará una lengua si la necesita para realizar actividades y relacionarse con los demás (Vila, 2000, p. 26). La motivación del individuo determina su grado de competencia lingüística, distinguiendo entre motivación instrumental y motivación de integración, la cual se refiere a aquellos estudiantes que desean aprender sobre las personas y la cultura de la comunidad lingüística. Esta forma de motivación produce mejores resultados que la motivación instrumental, ya que el aprendizaje de una nueva lengua también cumple con fines prácticos Lambert (1969).

La motivación y el interés de los aprendientes están intrínsecamente ligados a factores psicosociales, como la noción de distancia social. En este contexto, Baralo (2004, p. 31) sostiene que una brecha sociocultural marcada, derivada de factores de dominación política, cultural, técnica o económica, genera una percepción de lejanía cultural que dificulta el aprendizaje de la nueva lengua. En relación con las políticas lingüísticas, pueden oscilar entre los enfoques asimilacionistas o integracionistas, respecto a la concepción que se tenga de los aprendientes y el proceso de adquisición de la LA.

Asimismo, Schumann, teniendo en cuenta los factores afectivos, sociales y psicológicos, considera que el grado de dominio de una LA está influenciado por el proceso de adaptación y percepción hacia la cultura meta, si ambas culturas son congruentes y si tiene una motivación integradora (1978, p. 232). Así, identificarse con la cultura meta y asimilarla de manera complementaria puede conllevar la mejora, según los estudios del campo de la psicología y la neurolingüística, del aprendizaje de la L2. El análisis de Stauble (1980) establece una correlación directa entre la adaptación sociocultural y el éxito en la adquisición de una segunda lengua. Esta teoría propone que el nivel de competencia alcanzado en la L2 está directamente relacionado con la capacidad del aprendiz para integrarse social y psicológicamente en la comunidad de la lengua meta. Dando un paso más allá, desde el enfoque crítico-social, Norton considera que el

aprendizaje de una lengua es una práctica social compleja que compromete las identidades de los aprendientes, donde deben tenerse en cuenta el contexto sociocultural e histórico y las relaciones de poder entre los aprendientes y los hablantes de la lengua meta (2000).

Según esta perspectiva, el aprendizaje lingüístico va más allá de la mera adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario, involucrando la asimilación de hábitos lingüísticos y culturales apropiados para funcionar eficazmente en el nuevo contexto cultural. En esencia, cuanto más profunda y exitosa sea la aculturación del aprendiente, mayor será su probabilidad de lograr un alto nivel de dominio en la segunda lengua.

Las usuarias son personas ya adultas que han emigrado con su lengua y visión del mundo. Como educadores, es crucial trascender nuestros puntos de vista etnocéntricos, y examinar objetivamente nuestra propia cultura para someterla a un debate constructivo. Debemos dotarlas de las herramientas para fomentar actitudes y destrezas interculturales para que la entiendan y se adapten en la medida en la que lo deseen. Además, es imprescindible facilitarles oportunidades de interacción e integración para evitar que vean la cultura como ajena o impuesta por la comunidad de acogida. Su limitado trayecto en la educación formal —cuyo éxito se ha cimentado principalmente en logros familiares y sociales— contrasta con una autoevaluación negativa de su rendimiento académico. Para revertir esta situación, aprovecharemos sus valiosos conocimientos gastronómicos, así como sus preferencias e intereses personales. Esta estrategia tiene como objetivo fortalecer su autoestima y confianza, tanto en el ámbito social como en el académico. Al reforzar su autopercepción positiva, buscamos fomentar la seguridad en su independencia y sus capacidades. Este enfoque permitirá acercarle al proceso de aprendizaje de una manera más empática y significativa.

Los factores de aprendizaje hacen referencia a las condiciones que rodean el proceso educativo de una persona en un momento específico y en relación con una materia particular. Estas variables incluyen tanto características físicas y psicológicas inherentes como elementos accidentales relacionados con el entorno educativo, tales como el aula, el profesor y los métodos utilizados. Por su parte, Martín Peris (2000) analiza cómo los factores personales, tanto inherentes como accidentales, influyen en el aprendizaje de una lengua. Peris clasifica su impacto en tres categorías: la lengua como objeto de estudio, los métodos de enseñanza y el aprendiz, cuyas experiencias y características personales son cruciales. Como docentes, debemos considerar tenerlos en cuenta y adaptar los contenidos del curso para responder a las necesidades del grupo y de cada individuo. El léxico es uno de los aspectos primordiales del aprendizaje, ya que está ligado al aprendizaje de la cultura debido a que cada palabra tiene un valor añadido,

una carga cultural compartida que resume la forma de entender el mundo de una comunidad (Baralo y Martín, 2010, p. 4).

Para mejorar su participación en la sociedad de acogida, es esencial entender que los inmigrantes tienen diferentes orígenes, lenguas maternas, niveles de formación, edades y situaciones económicas y laborales. Por tanto, los programas de enseñanza deben adaptarse a estas diversas realidades, evitando un enfoque único para todos. El objetivo es evitar que la diversidad sea motivo de discriminación y sea vista como una riqueza de toda la sociedad (García, 1998, p. 114).

Entre los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes inmigrantes como aprendices de segundo idioma, podemos mencionar: la situación socioeconómica, la heterogeneidad en el aula, la edad de los aprendientes, los factores afectivos, las necesidades educativas, el duelo migratorio, la integración en la sociedad y la formación del profesorado. Como personas adultas, los aprendientes disponen de un mayor conocimiento del mundo, lo que, unido a la capacidad que posee el alumno en el momento de iniciarse las clases de español, es mayor el conocimiento de la lengua a nivel oral, pero no debemos olvidar que, respecto a la percepción de la escritura, los estudios han puesto de relieve que este código muy valorado porque en el imaginario colectivo se percibe como un código secreto que abre puertas (Molina, 2007).

Tanto la cultura marroquí como la española son modelos comunicativos de contacto y cortesía positiva, aunque las transferencias de diferencias sociolingüísticas en una interacción comunicativa en español por parte de aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí puede resultar en fracasos en la comunicación intercultural y fomentar estereotipos y prejuicios. Hall (1978), Raga Gimeno y López (1999), Ortí (2002), Raga Gimeno (2006) y Ortí, Sales y Sánchez (2006). Existen otros factores, como las demandas externas, la personalidad, los conocimientos previos, la situación personal y los métodos de enseñanza, que influyen en el ritmo de aprendizaje en adultos. Así, la capacidad de integración en el entorno y los aspectos socioculturales son esenciales en este proceso, ya que moldean la comunicación y facilitan la adaptación social del aprendiz, quien aplicará sus conocimientos en el entorno social. Por lo tanto, es crucial ejercer una enseñanza intercultural que fomente el pluralismo cultural, promoviendo el conocimiento y la valoración de las diferencias culturales.

Las estrategias de aprendizaje pueden ser concebidas como actividades conscientes e intencionales que con el fin de conseguir determinados objetivos de aprendizaje. Guían las acciones, constituyen una secuencia de actividades dirigidas a aprender. Según O'Malley y Chamot (1900), se subdividen en: estrategias metacognitivas (planificación y evaluación de la propia cognición —lo que conlleva a observar el propio proceso de aprendizaje—. Saber aprender, saber cómo se aprende y cómo soy autorregula el

proceso de aprendizaje. Se utilizan la anticipación, la planificación, atención dirigida a la tarea, autoevaluación y autocontrol), estrategias cognitivas (integración del nuevo contenido con estrategias como la repetición, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, deducción, recombinação, inferencia, transferencia y aclaraciones), y estrategias sociales y afectivas o de mediación social (disposición afectiva y motivacional del aprendizaje). De acuerdo con la psicología cognitiva, introducir la enseñanza de estrategias deriva en grandes beneficios para fomentar la autonomía y la comunicación del aprendiente. Así, para aprovechar las estrategias de comunicación utilizadas con el fin de resolver una dificultad de comunicación en el mismo momento se encuentran, se pueden mencionar: estrategias de evitación, paráfrasis, transferencia (traducción directa, mímica...), generalización o reestructuración. De este modo se pueden ajustar las estrategias de aprendizaje, entendido “estrategia” como construcción de significado, definida por la corriente cognitivista del aprendizaje como el conocimiento que el discente construye con sus elementos personales, experiencias previas e implícitas, para atribuir significado (comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido.

Desde una didáctica que tiene en cuenta la competencia plurilingüe es necesario conocer las lenguas que domina el alumno. Se deben tener cuenta estas peculiaridades ya que influyen en las posibles dificultades con las que se encontrará el discente a la hora de aprender español como lengua nueva, lo que conlleva que el docente aprenda las diferencias y similitudes fundamentales entre las lenguas que habla el estudiante y el español a partir de un análisis contrastivo. Según se ha mencionado, consideramos un enfoque integral, teniendo en cuenta cómo se procesa la información con los factores cognitivos personales, incluyendo sus estilos de aprendizaje, influencia sociocultural del entorno, la recepción, organización y recuperación de la información y la selección y presentación de los contenidos lingüísticos.

Árabe marroquí, francés y español: transferencias e interlengua

La planificación lingüística debe tener en cuenta la problemática sociocultural. El docente debe saber cuál es el punto de partida del discente: las lenguas que habla, cómo las ha aprendido, el tipo de estrategias que conoce y es capaz de desarrollar, el grado de conocimiento oral que tiene del español y los procedimientos que se van a emplear para enseñar la L2. Tomando esto en consideración, el perfil lingüístico debe recoger los siguientes datos: sexo, edad, nivel de formación y religión; la LM del aprendiente y la de su entorno familiar con el que se relaciona; las lenguas que habla el aprendiente y la edad con la que las aprendió; países en los que ha vivido; el nivel de

español (en todas las destrezas); los estudios previos; el origen de los profesores y el tiempo dedicado al estudio (García, 2008, p. 45).

Situación lingüística de Marruecos

Para acercarnos a la situación lingüística hay que tener en cuenta la presencia o no de lenguas coloniales, la influencia variable de las lenguas de sustrato y adstrato y la existencia de grupos étnicos indígenas (Fasla, 2006). Así, varios autores lo han calificado como un fenómeno de multiglosia, pluriglosia o *continuum* lingüístico (Corriente, Vicente y Abū-Haidar, 2008). En Marruecos coexisten tres lenguas: el árabe estándar o fusha, el dialecto marroquí o dariya y el bereber o amazig.

Además, se observa un contacto intenso con el inglés en la zona oriental del mundo árabe, junto con una diversidad de dialectos —como el sirio, libanés, jordano, palestino, egipcio, sudanés, chadiano, iraquí, yemení, somalí y omaní—. En la zona occidental predomina el francés y dialectos como el libio, tunecino, argelino y marroquí, donde en las ciudades se habla dariya, mientras que en el norte del país destacan los dialectos rifeños y en las zonas de montaña, las lenguas bereberes. Esta diversidad de las formas de habla y pronunciación y rasgos fonéticos revelan la procedencia geográfica, sexo, edad, nivel social y nivel de instrucción de las personas (López y Rodríguez, 2001). Actualmente, el dariya es la lengua principal para la comunicación en contextos formales y semiformales en Marruecos (Chakrani 2015). La cohabitación de varias lenguas provoca una situación constante de plurilingüismo (Muñoz Sánchez-Brunete, 2003). El árabe estándar es la lengua oficial, actuando como vehículo de transmisión de la cultura árabe e islámica. Es propio del contexto culto, los medios de comunicación, la enseñanza y la administración. Según Doggy (2002), se sitúa entre la lengua adquirida y aprendida y se puede considerar como LM. Para los marroquíes, la L1 puede ser el árabe dialectal marroquí y el bereber, mientras que los procesos de transferencia escrita se producen por el árabe moderno estándar.

- El dariya se diferencia según las zonas (saharai, norte/sur, urbanas y beduinas). Es la lengua más usada por número de hablantes como extensión. Es una lengua de carácter sintetizante.
- El bereber: es hablado por el 40 % de los marroquíes. Se compone por la variedad rifeña en el norte del Rif; tamazight en Atlas, en el centro y este del país; y el tachelhit en la zona suroeste. Es una lengua de carácter analítico.

Tanto en el dariya como el bereber la relación entre los constituyentes de una oración es más semántica que sintáctica —el sentido establece la relación entre los elementos

gramaticales, y no la sintaxis— (El-Madkouri, 1995). El español se habla, sobre todo, en el norte de Marruecos (Tetuán, Rif y Tánger) y en otros puntos aislados. Las personas con edades avanzadas aprendieron español durante y después del Protectorado de manera no estructurada, con rasgos de adquisición natural incompleta (Sayahi, 2011). A partir del periodo postolonial la enseñanza del español se vio relegada por un sistema educativo que sigue el modelo francés como segunda lengua oficial, siendo obligatorio su estudio desde la Educación Primaria. Para los estudiantes que han aprendido francés, el alfabeto latino no constituye un problema añadido.

Los alumnos arábofonos suelen tener estas dificultades: discriminación e-i-o-u, p-b, género de las palabras, aplicación signos de interrogación y exclamación, interferencia LE, ejecución letra ñ, aplicación verbo ser, gráficas y ortográficas (Santos, 2018). La transferencia lingüística se refiere al uso de elementos de una lengua, LM, L2 en otra LE durante el proceso de adquisición de esta última. Martín Peris (2008) describe este fenómeno como un intento del aprendiz de relacionar la nueva información lingüística con sus conocimientos previos para facilitar el aprendizaje. Este proceso puede tener efectos tanto positivos como negativos en la adquisición de la segunda lengua (L2) o incluso de una tercera (L3). Por un lado, puede beneficiar el aprendizaje al permitir al estudiante establecer conexiones entre las lenguas. Por otro lado, puede llevar a errores en varios componentes del lenguaje debido a la tendencia del aprendiz a transferir estructuras y significados de su L1 a la lengua que está aprendiendo.

La transferencia lingüística ocurre principalmente por imitación y hábito, y puede resultar en alteraciones en la estructura lingüística de la lengua meta. Este fenómeno es considerado como uno de los factores principales en la interacción entre dos lenguas durante el proceso de aprendizaje. Cuando el estudiante aprende una nueva lengua aplica los conocimientos lingüísticos de las lenguas que posee, que actúan como filtro, lo que se denomina interferencia lingüística. Este filtro puede actuar en los niveles fonético, morfológico, sintáctico o léxico. Si generaliza una regla gramatical se denomina fenómeno intralingüístico. Según Thiemer (1980), es un fenómeno en continuo conflicto entre las reglas y hábitos de la lengua materna y las estructuras propias de la lengua extranjera que se está aprendiendo. Este conflicto es una parte inherente del proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Para Martín Peris (2008), la transferencia positiva ocurre cuando se utilizan exitosamente elementos de una lengua conocida a otra lengua. Los aprendices relacionan la nueva información con conocimientos previos, facilitando un aprendizaje significativo. Si la transferencia resulta en un error, se llama interferencia o transferencia negativa. Si permite una comprensión o producción adecuada en la nueva lengua, es transferencia positiva.

El análisis contrastivo es útil para explicar errores, ya que incluye aspectos problemáticos para los estudiantes al transferir ideas de su lengua nativa a la lengua extranjera. Hay que distinguir entre error y equivocación. Según Corder (1967), los errores reflejan fallos en la capacidad lingüística, mientras que las equivocaciones son fallos en la ejecución. Las equivocaciones son menos significativas en el aprendizaje de idiomas, ya que no reflejan defectos en el conocimiento, a diferencia de los errores.

El español y el árabe son lenguas flexivas, aunque difieren en su tipo de flexión: el árabe emplea una flexión interna y el español emplea una flexión externa. Las dos lenguas se basan mucho en la fonética, pero con alfabetos diferentes (alifato vs. latino). Cada lengua tiene nociones gramaticales inexistentes en la otra (dual en la conjugación árabe y existencia del infinitivo o perífrasis verbales). El castellano, como lengua romance, se caracteriza por la construcción compuesta en raíces que combinan consonantes y vocales, que no se suelen modificar dentro de una unidad léxica, admitiendo afijos (prefijos y sufijos). Por otro lado, el árabe, perteneciente a la familia semítica y de morfología interna, se distingue por sus raíces predominantemente trílteras (aunque existen variantes de dos o cuatro letras). Estas raíces, fundamentalmente consonánticas, se someten a una flexión interna mediante patrones vocálicos que expresan morfemas de género, número y tiempo verbal, entre otros. Adicionalmente, el árabe emplea flexión externa para indicar casos gramaticales e indicar si el artículo es determinado o indeterminado, como plural y femenino regular o morfemas de género y número.

Es relevante el Análisis Contrastivo de las siguientes lenguas: español (variedad peninsular estándar), árabe estándar o moderno, dialecto árabe marroquí y francés. El sistema fonológico del árabe clásico, caracterizado por su riqueza consonántica, beneficia a los hablantes nativos árabes en el aprendizaje del español. Además, existen fonemas del español que no existen en el árabe, como [p], [g] o [ç], pero sí están presentes en su variante dialectal. Pese a ello, los hablantes marroquíes tienden a arabizar ciertos fonemas, como la asimilación del palatal español [y] al constrictivo prepalatal árabe [ي], correspondiente al fonema español [i] semiconsonante o semivocal. Otro caso notable es la descomposición del sonido palatal español, que se realiza como [enje], debido a la inexistencia de este fonema en árabe.

Entre los elementos segmentales del habla es importante destacar que las vocales en árabe no se corresponden directamente con las del español. Al-Madkouri destaca el dialecto árabe tiene una vocal abierta, baja central /a/ y dos vocales cerradas, altas: una anterior /i/ y otra posterior /u/; el sistema vocálico español tiene dos vocales más de abertura media: /e/ y /o/, anterior y posterior. En español, se presentan dos pares de oposiciones vocálicas, uno en la zona palatal (/e/, /i/) y otro en la zona velar (/o/, /u/) que

no son reconocidos por los hablantes marroquíes. A través del fenómeno de neutralización confunden “peso” con “piso”. Además, en la mayoría de los casos, la vocal /a/ se pronuncia de manera más cerrada, similar a la /e/ en español, mientras que la /i/ se pronuncia de manera más abierta, similar a una especie de /e/. La vocal /u/ a veces suena como la /o/ en español. Los hablantes marroquíes presentan dificultades con las letras /i/, /o/, /u/. El dariya consta de tres fonemas vocales (/a/, /i/ y /u/), es más consonántica que vocálica, por lo que tiende a cerrar las vocales. Debido a la influencia del francés, suelen confundir la /s/ y la /o/, con tendencia al seseo.

El problema con las vocales medias en el plano fonológico, como atestigua Benyaya, se producen por un fenómeno de asimilación (medicina [midiθína] o [medeθéna]). En la mayoría de los casos, la vocal /a/ se pronuncia de manera más cerrada, similar a la /e/ en español, mientras que la /i/ se pronuncia de manera más abierta, similar a una especie de /e/. La vocal /u/ a veces suena como la /o/ en español. Sin embargo, aún existen muchas incertidumbres sobre la pronunciación de las vocales árabes, ya que esta puede variar según el contexto fónico, el hablante, su dialecto y su posición social. La gran dificultad fonológica es la inexistencia en dariya ni en bereber de diferencias entre la e/i/ ni o/u, como modo/mudo. Otro de las dificultades es la distinción de /b/, /d/, /q/ y /p/ al cambiarlos de orientación de base, debido a la no existencia del sonido bilabial sordo /p/ en dariya, pero sí en beréber.

Mientras el dariya dispone de 19 formas morfológicas del verbo, el español tiene 115. Las diferencias respecto al tiempo verbal se relacionan con las diferencias del punto de vista y el enfoque de acción y el verbo, la consideración del tiempo objetivo de la acción del verbo y el momento del habla y las diferencias entre los condicionantes del modo. La diferenciación entre el “ser” y “estar” es una de las mayores complicaciones al estudiar español como L2. En el árabe hablado utilizan el verbo *kana*, pero lo suprimen en presente. Así, hay alumnos que no lo utilizan o lo utilizan al lado de otro verbo por calco de la estructura en lengua árabe.

La comprensión de la interlengua y los procesos de adquisición de una segunda o tercera lengua es fundamental en la enseñanza del español a hablantes de árabe marroquí. La interlengua, un sistema lingüístico intermedio que incluye fenómenos como la fosilización, regresión, permeabilidad de la LM o la sobregeneralización de reglas adquiridas, se caracteriza por la presencia de errores sistemáticos que reflejan un análisis incompleto o inexacto del funcionamiento de la nueva lengua. Este sistema dinámico evoluciona a través de diferentes estadios, exhibiendo variaciones tanto entre etapas como dentro de cada una de ellas.

En este contexto, es crucial que los docentes consideren el error como parte integral del proceso creativo de aprendizaje. Se recomienda adoptar estrategias de corrección

indirecta, como la repetición de la forma correcta y el refuerzo de los contenidos previamente presentados. Esta aproximación pedagógica resulta particularmente relevante en nuestro contexto educativo, donde nos encontramos con estudiantes que aprenden español como segunda lengua y otros que lo abordan como tercera lengua. Como señala el estudio de Fernández (1990) para la adquisición formal del español en adultos, las estrategias que suelen emplear se relacionan con:

- Errores relacionados con la L2: ante una estructura nueva; por la polisemia funcional, diastrática y diafásica; por las restricciones de regla o por la diversidad y variabilidad de realizaciones para una función.
- Errores relacionados con la L1: por una oposición que no funciona en la LMO funciona con una distribución diferente.
- Errores por una metodología adecuada.

El concepto de interlengua está ligado a las estrategias de aprendizaje y comunicación. Estas estrategias representan los mecanismos cognitivos y metacognitivos que los aprendientes emplean para negociar significados y construir su competencia lingüística en la lengua meta. En los niveles iniciales el repertorio léxico es restringido, permaneciendo la estructura estable creciendo el repertorio léxico y la velocidad de habla.

Un fenómeno estrechamente relacionado con la interlengua es la interferencia lingüística, descrita por Santos (1992) como la utilización de elementos fonológicos, semánticos, morfológicos o sintácticos propios de la lengua materna en la producción de la lengua meta. Estas transferencias pueden manifestarse en forma de estructuras gramaticales o elementos léxicos que difieren entre la lengua nativa del aprendiente y la lengua objetivo, generando confusiones que pueden obstaculizar el progreso en la adquisición del nuevo idioma. La comprensión de estos fenómenos lingüísticos y cognitivos permite diseñar estrategias de enseñanza más efectivas, adaptadas a las necesidades de los aprendientes cuya lengua materna es el árabe marroquí. Si la población inmigrada no ha recibido instrucción, la interlengua tiende a fosilizarse. El estancamiento puede llevar dos tendencias: utilizar estructuras sintácticas de su LM y recurrir a frases hechas o reducciones a formas más usuales (Fernández, 1990). Si además no cuentan con un respaldo del aprendizaje escrito, se pueden generar confusiones léxicas debido a la deficiente segmentación acústica (Villalba y Hernández, 1999, p. 131).

Aspectos léxicos del español peninsular para aprendientes marroquíes

Los aspectos léxico-semánticos están íntimamente ligados a cómo se conceptualiza el mundo y a la evolución sociohistórica. En el aprendizaje del español por parte de hablantes marroquíes, el nivel léxico es particularmente susceptible a la influencia de

otras lenguas. El francés, debido a su similitud con el español, es una fuente frecuente de préstamos lingüísticos. Asimismo, aunque en menor medida dada la distancia entre las lenguas, el árabe dialectal también ejerce una influencia notable.

Como parte de las ventajas del plurilingüismo en Marruecos se constata el rápido dominio del léxico, a partir de la relación entre su L1, L2. Desde una perspectiva didáctica, resulta valioso aprovechar las conexiones lingüísticas existentes. Por un lado, el uso de arabismos presentes en el español puede facilitar la adquisición de vocabulario. Por otro lado, los hispanismos que se han integrado en el habla local de algunas regiones de Marruecos pueden servir como puentes lingüísticos, facilitando la comprensión y el aprendizaje de nuevas palabras. La morfología interna derivativa del árabe marroquí se basa principalmente en raíces y patrones, lo que permite crear palabras relacionadas semánticamente con una misma raíz semántica. Raíz ش-ف-ي (š-f-y) relacionada con curar: شفى (šfa): curar, شفاء (šifa): cura, recuperación, مستشفى (msteška): hospital o تشافى (tšafa): recuperarse.

En el período de Al Ándalus, el español incorporó vocabulario relacionado con la vida diaria, agricultura o gastronomía. Si bien ha habido un cruce histórico entre ambas lenguas, ambas tienen un léxico muy rico e influencias de otras lenguas.

- Préstamos del árabe en el español: alegría الفرحة (al-farḥa), fruta الفاكهة (al-fākiha)
- Prestamos del español en el árabe: بطاطس (baṭāṭis) - patatas شوكلاتة (shūkūlāta) -- vitamina إنفلونزا (influenza) - gripe دكتور (duktūr) – doctor.
- Palabras con origen etimológico común: الزيت (az-zayt) - aceite del árabe az-zayt, الأرز (al-'aruz) - arroz del árabe al-'aruz, القطن (al-quṭn).
- Palabras con origen etimológico común ni árabes ni españolas: شاي (shāy) - té (español) Origen común: del chino 茶 (chá), برتقال (burtuqāl) - naranja (español) Origen común: del sánscrito नारङ्ग (nāraṅga), a través del persa نارنگ (nārang), تلفون (tilifūn), مينيو (mīnyū) - menú (francés).

Los préstamos culturales del español al árabe marroquí son de gran extensión, entre las temáticas que se abordan son el ocio (“discoteca”, “televisión”, “feria”), la comida (“merienda”, “bocadillo”, “paella”) o la ropa (“chaqueta” o “camiseta”). Otros préstamos debido al contacto y la influencia del español en el árabe que afectan a la vida cotidiana son “amigo”, “cama” o el uso de palabras como “gracias”, “hola”, “adiós”. La mayoría de los préstamos mantienen el significado semántico original. También hay préstamos léxicos puros con diferentes grados de adaptación estructural, por ejemplo, la palabra *kumira* tiene su origen en la palabra española “comida”, pero el significado denotativo es una barra de pan. La mayoría de los préstamos son morfemas de contenido, siendo los sustantivos, verbos y adjetivos las categorías gramaticales más abiertas a los

préstamos. Cambian a nivel estructural o experimentan cambios fonológicos, con inestabilidad de las vocales (Sayahi, 2011).

El léxico funciona como el eje central en la descripción lingüística. Es un punto de convergencia donde se entrelazan aspectos morfológicos, fonéticos, sintácticos, socioculturales y textuales. El léxico encapsula información sobre su pronunciación, formación, uso contextual y contribución al significado global, convirtiéndose así en un microcosmos que representa la complejidad del lenguaje. Esta naturaleza integradora del léxico lo posiciona como un elemento clave para comprender holísticamente cómo funcionan las lenguas, revelando las interconexiones entre los diversos componentes lingüísticos y su papel en la comunicación humana. La confusión del género de los nombres entre masculino y femenino es debido a que en árabe hay vocablos que tienen género inverso. Como ejemplo “tenemos”, “problema” (*elmushkila*).

El reconocimiento de la pluralidad en la sociedad transcultural que habitamos tiene su relación en una definición de cultura acorde con los fenómenos de la globalización y la inmigración tiene cabida en la mezcla de ideas, modos de vida, visiones del mundo, productos, comportamientos... (Welsch, 2008). Tiene su reflejo en unas dinámicas de actuación que no solo buscan comunicarse con el otro sino también actuar con el Otro.

Léxico de la salud

En 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014, p. 1) definió la salud como uno de los derechos fundamentales, teniendo en cuenta tanto elementos externos como internos al individuo, con estas palabras: “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Estudios sobre la atención sanitaria a inmigrantes han destacado cómo la representación cultural de la salud, los hábitos saludables, las concepciones sobre qué es curación y enfermedad son diferentes. Los inmigrantes tienen mayores riesgos de sufrir trastornos adaptativos por situaciones de estrés, mayor riesgo de no recibir una buena salud bucodental o, por ejemplo, situaciones conflictivas con pacientes de religión musulmana al certificar si un alimento es halal (Lázaro y Tejero, 2017).

Se deben tener en cuenta las variables idiomáticas y culturales de la población marroquí al pensar en los conceptos de salud y en la manera de expresar los síntomas. La comunicación entre médico y paciente está obstaculizada por barreras socioculturales y lingüísticas. El-Madkouri (2014) señala que las interacciones en el contexto sanitario son particularmente complejas debido a la influencia de múltiples factores como la cultura, el idioma o la religión. Valero Garcés y Martín (2008) advierten que estas variables pueden generar conflictos comunicativos y que diferencias en los entornos socioeconómicos, hábitos alimentarios y estilos de vida entre países influyen en cómo los individuos se acercan y perciben la atención sanitaria. Sumado a lo anterior, el

contexto sanitario se caracteriza por su elevada carga emocional y afectiva, lo que genera un ambiente aún más complejo para la comunicación. Sirur Flores y Álvarez (2009) señalan que en estas situaciones es frecuente la aparición de sentimientos como la incertidumbre y el miedo en los pacientes.

Además, estos autores destacan la presencia de tabúes relacionados con temas sensibles como el sexo, la enfermedad y la muerte. Estos tabúes pueden actuar como barreras adicionales en la comunicación entre el personal sanitario y los pacientes. Smith y Bond (1999) señalan que el proceso continuo de adaptación a una nueva sociedad genera una tensión considerable en los inmigrantes. Este esfuerzo constante puede derivar en fatiga adaptativa, que puede manifestarse en forma de problemas psicológicos, físicos y de interacción social. En este sentido, los patrones culturales en relación con la atención médica en Marruecos tienen prácticas y preferencias que pueden tener implicaciones en el modo de acercarse a la sanidad en España. Así, estos hábitos culturales se materializan en que, si bien en las zonas urbanas está más desarrollada la medicina occidental, en las zonas rurales es una práctica común recurrir a curanderos tradicionales, tanto por motivos económicos como por la tendencia a compartir y transmitir estos métodos de curación dentro del círculo familiar.

Asimismo, Ortí et al. (2006, p. 130) señalan que, en general, la población marroquí tiene la costumbre de acudir a las farmacias como primera opción, utilizándolas como un sustituto de la consulta médica. Estos autores también observan que es poco frecuente que los marroquíes visiten los centros de salud o ambulatorios en las etapas iniciales de una enfermedad. La interacción de los ciudadanos marroquíes con el sistema de salud en su país natal varía considerablemente según su nivel socioeconómico y su origen (rural o urbano), siendo en muchos casos una experiencia escasa o nula. Si bien los médicos marroquíes generalmente se comportan de forma análoga a sus homólogos españoles, difieren notablemente en la comunicación de noticias desfavorables, prefiriendo informar primero a los familiares del paciente.

Asimismo, es común que los facultativos marroquíes simplifiquen u omitan información, particularmente al tratar con pacientes de bajo nivel sociocultural, relegando a un segundo plano la transparencia y el derecho del paciente a estar informado. Ortí y Sánchez (2014) apuntan que, en el contexto sanitario marroquí, tanto el personal médico como los pacientes pueden recurrir al engaño o a la retención de información para evitar confrontaciones o mantener el estatus social. Paradójicamente, estos mismos autores señalan que los pacientes marroquíes aprecian y requieren tiempo e información detallada durante las consultas médicas. Esta aparente contradicción resalta la complejidad de las expectativas y prácticas comunicativas en el ámbito sanitario marroquí.

Los pacientes marroquíes muestran particularidades culturales significativas en su comunicación médica. Tienden a usar eufemismos para describir enfermedades, como *āna šwiyya taʿbān* (“estoy un poco cansado”) en árabe marroquí, o *ḥriḡh chuya* en bereber (tachelhit). Evitan términos como “cáncer”, prefiriendo expresiones como *l-marḍ l-xāyēb* (“la enfermedad mala”) en árabe marroquí o *tamḍunt ixchn* en bereber (tarifit). Estas prácticas se relacionan con creencias supersticiosas y el deseo de evitar visitas excesivas. Se usan expresiones como *ʕandi šī ḥāja f šdri* (“tengo algo en el pecho”) para referirse a problemas respiratorios o cardíacos, o *ma kanḥəss-š b rāsi mzyān* (“no me siento bien de la cabeza”) para problemas neurológicos. En bereber (tachelhit), podrían decir *illa kra g idmarn inu* (“hay algo en mi pecho”) o *ur illi lḥal g ixf inu* (“no está bien mi cabeza”) para las mismas situaciones. Al describir síntomas, un paciente marroquí podría decir en árabe *kancʕər b dūxa* (“siento mareos”) o en bereber (tachelhit) *ar tduwwaxgh* (“me mareo”). Para problemas digestivos, podrían usar *kərši xāybā* (“mi estómago está mal”) en árabe marroquí o *aəddis inu ur igiw* (“mi vientre no está bien”) en bereber (tarifit). Para referirse a problemas de salud mental, en árabe marroquí podrían usar *ʕšābi šwiya* (“estoy un poco nervioso”), mientras que en bereber (tarifit) podrían decir *ayi tqellqen cwayt* (“estoy un poco preocupado”).

En contraste, los pacientes españoles generalmente son más directos y específicos en su comunicación médica. No suelen usar eufemismos y son más propensos a discutir abiertamente sobre órganos o relaciones sexuales, temas que podrían ser más delicados en la cultura marroquí. Mientras que un paciente marroquí podría decir *ʕandi muškil f-l-kerš* (“tengo un problema en el vientre”) en árabe marroquí o *ghari ugur g aəddis* en bereber (tachelhit) para referirse a problemas digestivos, un paciente español probablemente sería más específico. Estas diferencias en la comunicación pueden generar desafíos en contextos de atención sanitaria intercultural, especialmente cuando pacientes marroquíes interactúan con sistemas de salud occidentales que priorizan la transparencia y la comunicación directa.

Las diferencias en los patrones sociolingüísticos entre pacientes marroquíes y médicos españoles pueden generar percepciones negativas mutuas. Según Vicente y Horno (2016) los pacientes marroquíes pueden percibir a los médicos españoles como descorteses y poco preocupados por el conflicto social. Por otro lado, los médicos españoles pueden percibir a los pacientes marroquíes como enfáticos, inquisitivos, impacientes, mentirosos o poco responsables de su salud. Así, el patrón comunicativo respecto a la jerarquía social de los médicos en Marruecos se traslada a España, unido al desconocimiento del sistema sanitario y de la lengua. Al otorgar al médico un rol superior hasta que se establece confianza, no le transmiten mucha información y no le cuestionan para no perder el prestigio social. Por otro lado, los patrones comunicativos

de los médicos en España y Marruecos es que suelen dar poca información, en España tiende a ser comprometida y se espera mayor sinceridad que en Marruecos (Ortí, Sánchez y Sales, 2006).

Las percepciones erróneas entre pacientes marroquíes y médicos españoles pueden llevar a un uso inadecuado de los servicios sanitarios, abandono de tratamientos y desigualdades en la atención médica. Para solucionar esto, es fundamental implementar desde niveles iniciales de ELE modelos de instrucción explícita que aborden los aspectos sociolingüísticos de la interacción en el contexto sanitario. Esto incluye enseñar el comportamiento esperado, aspectos paralingüísticos y lingüísticos, patrones comunicativos según el género de los interlocutores, uso de fórmulas de tratamiento y la importancia de la sinceridad en estas situaciones (Kasper y Rose, 2002). Esta formación es crucial ya que, para muchos marroquíes, el contexto del médico de familia puede ser desconocido o diferente al de su país de origen. Por lo tanto, es imprescindible que los contenidos explicados en el aula aporten información como los patrones comunicativos creados por la diferencia de sexo entre los interlocutores, el uso de las fórmulas de tratamiento o la sinceridad en esta situación comunicativa desde niveles iniciales de instrucción en ELE.

En un mundo multicultural, la adquisición de segundas lenguas, incluyendo sus aspectos pragmáticos, es esencial para la intercomprensión. Reconocer tanto los usos propios como los ajenos fomenta el respeto mutuo y proporciona herramientas para una comunicación efectiva, especialmente en interacciones interculturales. Este enfoque en la enseñanza de ELE no solo mejorará la competencia lingüística de los estudiantes marroquíes, sino que también facilitará su integración y acceso a servicios esenciales, como la atención sanitaria, al mejorar la comunicación.

2.5. La competencia léxica en los documentos de referencia: MCER y PCIC

El MCER es un documento orientativo elaborado por el Consejo de Europa en 1949. Esta institución tenía como objetivo principal asegurar la paz y reforzar las relaciones entre los países miembros a partir de defender, proteger y promover los Derechos Humanos por medio de la creación de una identidad continental con valores y creencias compartidos. La perspectiva era establecer una política lingüística adoptando una acción común en el ámbito de la cultura. Según Hutchinson y Waters, se pueden distinguir cinco etapas en el desarrollo —con diferentes trayectorias por países y lenguas—: análisis de registro, análisis del discurso o retórica, análisis de la situación meta, habilidades y estrategias y el enfoque centrado en el aprendizaje (1987, pp. 9-15).

El MCER de 2021 define la competencia léxica como la capacidad de una persona para utilizar un repertorio de palabras y expresiones, así como de sus significados, para comunicarse de manera eficaz en diferentes contextos. Esta competencia abarca tanto el conocimiento del vocabulario necesario para diversas situaciones comunicativas como la habilidad para seleccionar y emplear las palabras adecuadas de manera precisa y apropiada. De este modo, podemos comprobar la estrecha relación entre la unión establecida entre el componente gramatical y el léxico, concebidos desde una misma perspectiva. La clasificación en niveles A, B, C (nivel básico, Acceso y Plataforma) establece un determinado repertorio léxico para cada fase. Entre los niveles a los que corresponde nuestro alumnado se encuentran el A1, reducido a situaciones concretas, A2, al que corresponde el léxico propio de contextos habituales y cotidianos próximos al discente, y B1 (Nivel Umbral), que amplía a trabajo, noticias o aficiones. En nuestra propuesta práctica hemos tratado abarcar diversos ámbitos de actuación descritos en el MCER (4.1.1.): el ámbito público, que se refiere a la interacción social cotidiana; el ámbito personal, que incluye las relaciones familiares y las prácticas sociales; el ámbito profesional, que abarca las actividades y relaciones en el ejercicio de una profesión; y el ámbito educativo, que se centra en la adquisición de conocimientos y habilidades.

El MCER dedica un capítulo a las estrategias de aprendizaje en LE. Estas se definen como métodos que el usuario utiliza para realizar las tareas involucradas en un proceso de comunicación, asegurando el éxito en diversas situaciones. Clasifica las estrategias de aprendizaje en estrategias de producción, comprensión e interacción hablada. El documento también explica que la implementación de estas estrategias involucra principios metacognitivos como la planificación, ejecución, evaluación y corrección. Estas estrategias se consideran indicadores para determinar el nivel de los aprendices. Para ello, se han diseñado diversas actividades para cada estrategia, alineándolas con los niveles de lengua establecidos por el Marco Europeo (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Así, al observar las habilidades que los estudiantes utilizan durante su aprendizaje, podemos determinar preliminarmente su nivel o evaluar si esas técnicas se ajustan al nivel en el que realmente se encuentran.

La selección del vocabulario se ha basado en los temas del MCER. El centro de interés de la propuesta didáctica incluye el cuerpo humano, alimentos y bebidas, la cocina, ocio y tiempo libre, el aspecto físico y el carácter. La competencia léxica según el MCER se define como (2002, p. 120): el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Aunque las palabras compuestas y derivadas forman parte del vocabulario de una lengua, no aparecen, como tampoco se explica lo que se entiende por un vocabulario

básico, suficiente, amplio o muy amplio dentro de las escalas para medir el dominio léxico de un aprendiente. En él (MCER, 2021), la competencia léxica se define como la capacidad de una persona para utilizar un repertorio de palabras y expresiones, así como de sus significados, para comunicarse de manera eficaz en diferentes contextos. Esta competencia abarca tanto el conocimiento del vocabulario necesario para diversas situaciones comunicativas, como la habilidad para seleccionar y emplear las palabras adecuadas de manera precisa y apropiada.

Escalas ilustrativas de la riqueza de vocabulario A1 y A 2 MCER	
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

La publicación *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (Isabel, 2005) propone una serie de centros de interés para la integración de los inmigrantes en la sociedad hispanohablante. Estos centros incluyen temas como la ropa, la ciudad, alimentos y bebidas, familia y amigos, la casa (partes y muebles), el campo, partes del cuerpo, profesiones y oficios, ir de compras (medidas, cantidades y tiendas), la salud, juegos y diversiones, administración pública (trámites y gestiones), medios de transporte y animales. Estos centros se corresponden con el MCER, que establece el dominio de un repertorio limitado de vocabulario relacionado con necesidades concretas y cotidianas.

El PCIC muestra los factores generales —como actitud, ansiedad, motivación, entre otros— que afectan al alumnado, aunque no específica a los aprendientes adultos.

Inventario Nocial-Funcional del PCIC para Salud y Bienestar (A1-A2)

Nivel A1
Nociones generales
- Identificación personal: nombre, edad, dirección, teléfono
- Estados físicos: hambre, sed, cansancio, sueño, salud (bien, mal)
- Información básica de salud: nombres de partes del cuerpo, enfermedades comunes (resfriado, gripe)
Funciones comunicativas
- Describir estados físicos básicos: Tengo hambre, Estoy cansado/a
- Pedir ayuda en caso de malestar: Necesito un médico, Me duele la cabeza
- Dar y pedir información personal básica: ¿Cómo te llamas?, ¿Dónde vives?
Ejemplo de unidades léxicas

- Partes del cuerpo: cabeza, brazo, pierna, estómago, etc.
- Enfermedades comunes: resfriado, gripe, dolor de cabeza, fiebre
- Verbos básicos: tener, estar, doler

Tomamos en cuenta la investigación de Molinero respecto a las necesidades de los conocimientos sociolingüísticos insertos en el Inventario de saberes socioculturales del PCIC (2007) relacionados con la Salud y la Higiene (2020, p. 307):

los conocimientos sociolingüísticos aparecen en los niveles superiores del proceso de adquisición de ELE, lo cual, por los datos extraídos de nuestra investigación, parece no ser del todo adecuado ni eficaz. Creemos que el contexto de la consulta del médico/a de familia es un contexto suficientemente significativo en la vida de los aprendientes de ELE en general y de los marroquíes en particular, y sus características sociolingüísticas tan complejas y específicas que no merece ser tratado únicamente en niveles superiores.

Fase de aproximación
1.12.1. Salud pública • Concepto de higiene personal • Comportamientos relacionados con el cuidado de la salud: práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés...
1.12.2. Centros de asistencia sanitaria • Tipos de centros de asistencia sanitaria: hospitales, hospitales clínicos universitarios, centros de día, ambulatorios... ◦ Conceptos de “centro de salud” y “ambulatorio”, lugares donde se ubican, horarios, servicios y asistencia ofrecidos... • Prestaciones de la Seguridad Social: asistencia gratuita en hospitales, asignación de ambulatorios y médicos públicos, servicios de urgencia y de asistencia médica domiciliaria, financiación parcial del importe de las medicinas (gratuidad para pensionistas y enfermos crónicos)...
Fase de profundización
1.12.1. Salud pública • Acciones institucionales encaminadas a provocar cambios y reducir riesgos: campañas y programas de prevención, programas de erradicación de enfermedades, vacunación preventiva (vacunas para la gripe en otoño, vacunas infantiles)... • Especialistas a los que los determinados sectores de la población deben acudir con regularidad: revisiones ginecológicas de la mujer, visitas al pediatra con los niños pequeños, visitas al dentista... • Equipos profesionales del área de la salud mental: psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales... • Remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular: miel con limón para el dolor de garganta, cebolla para los resfriados, arcilla para las quemaduras... • Convenciones sociales relacionadas con la prescripción y uso de medicinas: no está muy extendido el uso de genéricos, no se prescriben dosis (el paciente compra la dosis que contiene el paquete, aunque estas sean más de las que necesita) • Concepto de higiene y limpieza en el hogar y en los lugares públicos
1.12.2. Centros de asistencia sanitaria • Tipo de asistencia de los centros de salud: medicina general, médicos especialistas, radiografías, análisis... • Profesiones relacionadas con la sanidad: médicos generales, especialistas, enfermeros, matronas, psiquiatras, psicólogos... ◦ Concepto de médico de familia en entornos urbanos y rurales

- Procedimientos para ser beneficiario de los servicios de la sanidad pública: tarjeta de la Seguridad Social, petición de cita médica, emisión de volantes para los médicos especialistas, prescripción o receta...
- Convenciones sociales relacionadas con el comportamiento de pacientes y visitas a pacientes en hospitales y centros sanitarios: es frecuente que los familiares acompañen a los enfermos durante su estancia en el hospital, los familiares no muy próximos también suelen visitar al enfermo...

Figura 2. Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales sobre la Salud y la higiene (PCIC, 2007)

3. Estado de la cuestión de propuestas didácticas orientadas a la adquisición del léxico a mujeres marroquíes adultas mediante medios audiovisuales interactivos y con técnicas de AC

El propósito de este apartado es analizar diversas propuestas prácticas que han perseguido objetivos similares a la nuestra con el fin de resaltar los puntos fuertes y débiles. Este análisis permitirá detectar referencias para nuestra propuesta y las áreas en las que aún falta investigación en el ámbito de la didáctica dirigida al colectivo inmigrante y, de manera específica, a la mujer africana. Con ello, se pretende mejorar nuestra comprensión sobre las metodologías efectivas relacionadas con el aprendizaje lingüístico, la competencia digital y social en la enseñanza del español como lengua de acogida.

Respecto al léxico, **Higueras (2018)** trabajó en la creación de una tipología de actividades que pretenden identificar y enseñar las colocaciones desde niveles iniciales. La autora incide en que, pese a la rentabilidad de utilizarlas en el aula, todavía no se han incorporado como deberían, por lo que trata de presentar combinaciones frecuentes para favorecer la competencia comunicativa a hablantes de lengua francesa. La propuesta de **García (2020)** se centra en el uso de materiales audiovisuales para enseñar léxico, estructurándose en previsualización, visualización y posvisualización. Basada en recomendaciones de expertos como Crespo Fernández y Amenós, la metodología incluye actividades de contextualización, observación del lenguaje y producción, ejemplificadas con el cortometraje "Vecinooo" de Paco León para estudiantes adolescentes de nivel intermedio. El enfoque enfatiza la adaptación de actividades a las necesidades específicas de los alumnos, promoviendo un aprendizaje contextualizado, motivador y culturalmente enriquecedor, con el objetivo de optimizar la adquisición de vocabulario a través de experiencias audiovisuales significativas. Aunque se enriquecería significativamente con un mayor desarrollo y evaluación de la competencia léxica, y la metodología de enseñanza interactiva. Es importante recalcar la perspectiva integral del estudio de **García Jerez (2020)** respecto a la interdependencia positiva de promover la enseñanza explícita del léxico con la interacción de técnicas cooperativas para facilitar la adquisición del léxico, tanto en

mejora de la comunicación como en la conexión más profunda en la retención en el lexicón mental. Por otro lado, **Atienza (2021)** incorpora una gran cantidad y calidad de actividades del léxico para niveles iniciales que, si bien están enfocadas a alumnos sinohablantes, la progresión de las actividades enfocadas en el léxico, la traducción y la interculturalidad nos han servido de referentes. Del mismo año, el trabajo de **Amado (2021)** se basa en proyectos para desarrollar la competencia léxica contextualiza el léxico de una manera real y significativa, incluye el uso de plataformas digitales, aunque es limitado en el desarrollo del equilibrio entre el contenido y la diversidad de los estilos de aprendizaje de los alumnos.

En esta línea, las propuestas que integran el método cooperativo enfatizan en la mejora del aprendizaje a través de la interacción con el otro. Así, **Pozo (2016)** tiene como objetivo similar al nuestro: aunar el aprendizaje cooperativo con el alumnado inmigrante y las TIC, específicamente, en aulas de inmersión, centrado en un nivel A2. En su propuesta considera que el enfoque pedagógico cooperativo como fundamental para promover la integración y el aprendizaje efectivo de los estudiantes inmigrantes en un aula de inmersión. Además, considera la integración de las TIC como una herramienta valiosa. El tipo de actividades se estructuran en presentación y conocimiento desde el agrupamiento individual, por parejas y en grupos de cuatro y con toda la clase, la realización de actividades en el que se abordan componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de acuerdo con el MCER, además trata de incorporar una dimensión intercultural.

Respecto a las propuestas colindantes de nuestro perfil de alumnado hay que señalar el trabajo de **Fleitas (2015)**, que pretende mejorar la competencia comunicativa del español a alumnos marroquíes de posgrado con un nivel A1 mediante un curso en línea utilizando la plataforma Moodle —junto con otras herramientas de la web 2.0—. Su punto fuerte es incluir un análisis detallado de los errores comunes de los estudiantes marroquíes al aprender español tanto previamente como en las evaluaciones de sus producciones. Al comienzo, detalla los errores comunes, derivados de la interferencia de su lengua nativa y el francés, distinguiendo los errores fonéticos, morfosintácticos y léxico-semánticos (del préstamo del francés, respecto a la falta de contextualización del vocabulario y errores en la formación de palabras). Utiliza la metodología del enfoque por tareas que combina tanto el aprendizaje autónomo como cooperativo, el uso de materiales auténticos con documentos escritos, audiovisuales y soportes multimedia. El vocabulario incluye saludos y despedidas, números, pronombres personales, verbos y conjugaciones, género y número, vocabulario de profesiones, pronombres interrogativos y reflexivos, descripciones físicas, transporte y ubicación, actividades

cotidianas, vivienda y mobiliario, establecimiento y servicios públicos, vocabulario relacionado con la familia.

Aunque la propuesta demuestra que la integración de las nuevas tecnologías facilita la motivación y el aprendizaje flexible y autónomo con actividades prácticas donde los alumnos pueden aplicar el conocimiento en contextos reales, para obtener mejores resultados en cuanto al logro de los objetivos generales debería haberse implementado una estructura de AC; y en cuanto a los errores léxicos derivados del contexto, sería necesario aumentar el contacto con la lengua y la cultura meta con actividades más inmersivas, interactivas y contextualizadas.

En resumen, el análisis de la implementación de las propuestas que acabamos de realizar confirma como necesaria la elaboración de nuevas estrategias interactivas que favorezcan técnicas y actividades para el aprendizaje del léxico los estudiantes de ELE, con técnicas cooperativas que además pueden ayudar a favorecer la integración sociocultural de nuestras alumnas.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Descripción del contexto de intervención y grupo meta

La propuesta didáctica se implementa en el colegio Vélez de Guevara, un centro educativo que participa en el programa PROA+ (Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo), financiado con fondos europeos y gestionado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. El PROA + tiene como objetivo reducir las desigualdades educativas y mejorar los resultados académicos en centros con mayor complejidad educativa, así como la integración social y cultural de las familias y del entorno educativo. El colegio se ubica en un área urbana caracterizada por una significativa diversidad cultural, incluyendo una importante comunidad de origen marroquí. En este contexto, el PROA+ tiene un papel crucial al proporcionar recursos adicionales y estrategias específicas para atender la diversidad del alumnado y mejorar la inclusión educativa.

La intervención se centra en un grupo de mujeres marroquíes adultas que forman parte de la comunidad educativa como madres de estudiantes y vecinas del barrio, con un nivel de español A1-A2 según el MCER. Estas mujeres tienen necesidades específicas de integración social, cultural y lingüística, así como de familiarización con los sistemas e instituciones españolas, especialmente en áreas como sanidad y educación.

El centro dispone de recursos tecnológicos que enriquecen significativamente el entorno de aprendizaje. El aula donde se imparten las clases está equipada con un proyector, ordenadores y conexión wifi, lo que permite la integración de recursos digitales en la enseñanza. Las participantes utilizan dispositivos móviles, lo cual ofrece oportunidades

adicionales para el aprendizaje y la práctica del español fuera del aula. Esta infraestructura tecnológica facilita la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras y adaptadas a las necesidades del grupo. Por ejemplo, se pueden utilizar recursos audiovisuales para mejorar la comprensión auditiva y herramientas digitales para fomentar la interacción y la práctica del español en contextos reales. Además, estos recursos tecnológicos permiten acceder a información sobre servicios públicos, actividades culturales en Logroño y otros aspectos relevantes para la integración en la sociedad española.

En este sentido, la propuesta didáctica no solo aborda el aprendizaje del español, sino que también incluye aspectos cruciales como el conocimiento del sistema sanitario, la gastronomía local y los hábitos saludables en el contexto español. Además, el PROA+ fomenta la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo, lo que es particularmente relevante para este grupo de mujeres adultas. Esta colaboración comunitaria refuerza el impacto de los fondos europeos, creando sinergias entre el centro educativo y su entorno social.

El contacto entre el profesorado, la dirección del centro y el programa PROA + es fluida y basada en el respeto mutuo. Este ambiente de colaboración se fundamenta en el compromiso común hacia la educación inclusiva, especialmente dirigida a grupos vulnerables, como las mujeres marroquíes adultas. La sintonía entre los profesionales implicados en el proyecto favorece un clima de confianza que se extiende a las estudiantes, creando un entorno propicio para el aprendizaje del español y la integración sociocultural.

En resumen, el contexto de intervención en el colegio Vélez de Guevara, respaldado por el programa PROA+ y los fondos europeos, ofrece un entorno tecnológicamente equipado e ideal para implementar esta propuesta didáctica. Se alinea con los objetivos europeos de reducir las desigualdades educativas y promover la inclusión social, al tiempo que se adapta a las necesidades específicas de las mujeres marroquíes adultas en su proceso de aprendizaje del español e integración en la sociedad española, aprovechando los recursos digitales disponibles para enriquecer y personalizar la experiencia educativa.

Grupo meta

El grupo meta de está constituido por ocho mujeres adultas de origen marroquí, con edades comprendidas entre los 33 y 55 años. Estas participantes proceden de contextos socioeconómicos desfavorecidos y llevan residiendo en España un período que oscila entre los 2 y 7 años, lo cual implica una variabilidad en su grado de familiarización con la cultura y el idioma español. Es relevante destacar que siete de las ocho participantes son madres de alumnos matriculados en el centro educativo, lo cual establece un vínculo

directo con la comunidad escolar y potencia su motivación para integrarse en el entorno educativo.

En cuanto al perfil lingüístico, el grupo presenta una heterogeneidad significativa. Dos de las participantes carecen de alfabetización en el sistema latino, lo cual requiere una intervención pedagógica especializada. Tres de ellas poseen conocimientos de francés, adquiridos durante su proceso educativo en Marruecos, lo cual representa una ventaja en su aprendizaje del español debido a la proximidad lingüística entre ambos idiomas. Las demás participantes se sitúan en niveles comprendidos entre A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La diversidad lingüística del grupo se ve enriquecida por la presencia de una participante cuya lengua materna es el bereber, añadiendo una dimensión adicional de multiculturalidad al aula.

Es destacable la actitud positiva que manifiestan hacia el aprendizaje y la integración. Demuestran un profundo respeto hacia la figura del profesor y una notable implicación en las actividades del aula, lo que contribuye a generar un ambiente de cordialidad y cooperación. En lo que respecta a sus actitudes hacia la lengua y los aspectos socioculturales, estas mujeres expresan una opinión favorable sobre su vida en España y muestran un interés significativo por la cultura y las costumbres. Esta disposición positiva facilita su proceso de integración en la sociedad, sintiéndose, en general, bien acogidas a pesar de las circunstancias personales que puedan enfrentar.

No obstante, es importante señalar que estas mujeres han transmitido una profunda preocupación sobre el sistema sanitario español, lo cual refleja la necesidad de abordar este tema en el programa educativo. Además, se ha observado que no suelen socializar con mujeres españolas, lo que indica una oportunidad para fomentar la interacción intercultural. Es relevante mencionar que la decisión de inscribirse en estas clases está influenciada por el hecho de que otro centro de enseñanza cercano estaba frecuentado principalmente por hombres, lo que subraya la importancia de proporcionar espacios de aprendizaje que se adapten a sus necesidades y preferencias culturales.

Un aspecto positivo es que varias de las integrantes del grupo han establecido relaciones de apoyo mutuo fuera del aula, cuidándose entre sí, lo cual fomenta un sentido de comunidad y solidaridad. Sin embargo, se ha identificado que su conocimiento de las actividades y recursos disponibles en Logroño se limita principalmente a su barrio y comunidad inmediata, lo que sugiere la necesidad de ampliar su comprensión y participación en la vida social y cultural de la ciudad.

Los objetivos de aprendizaje para este grupo incluyen el perfeccionamiento de sus habilidades en español, tanto en la comunicación oral como escrita, el desarrollo de competencias específicas relacionadas con ámbitos como la sanidad, la gastronomía y los hábitos saludables en el contexto español, así como el fomento de su integración

sociocultural y participación en la comunidad escolar y la sociedad española en general. Las necesidades específicas del grupo abarcan desde la alfabetización en español para las participantes no alfabetizadas hasta el refuerzo en la expresión de emociones y necesidades en español, la familiarización con el sistema sanitario y la adquisición de vocabulario especializado, así como el desarrollo de competencias digitales para promover su autonomía e integración.

Los objetivos de aprendizaje que se proponen son los siguientes:

- Fomentar el desarrollo de los conocimientos, actitudes y comportamientos que caracterizan la conciencia intercultural.
- Promover la autonomía en el aprendizaje del español, dotando a las alumnas de estrategias y recursos para continuar su formación fuera del aula.
- Desarrollar la competencia comunicativa intercultural, facilitando la interacción efectiva en diversos contextos socioculturales.
- Estimular la reflexión sobre las similitudes y diferencias entre la cultura de marroquí y la española, promoviendo el respeto y la comprensión mutua.
- Potenciar la autoestima y la confianza de las alumnas en el uso del español en situaciones cotidianas.
- Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en relación con los estereotipos culturales y lingüísticos.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo que faciliten la integración social y cultural.
- Proporcionar conocimientos prácticos sobre el sistema sanitario español, facilitando el acceso y uso de los servicios de salud.
- Familiarizar a las alumnas con la gastronomía española, fomentando el intercambio cultural a través de la comida.
- Promover hábitos saludables adaptados al contexto español, mejorando la calidad de vida de las estudiantes.
- Ampliar el vocabulario específico relacionado con la salud, la alimentación y el bienestar, facilitando la comunicación en estos ámbitos.
- Desarrollar la capacidad de expresar emociones y sentimientos en español, mejorando las habilidades de comunicación interpersonal.
- Fomentar la competencia léxica a través de actividades contextualizadas y significativas, con énfasis en áreas temáticas relevantes para la vida cotidiana.
- Promover el uso de las TIC y la competencia digital en educación, los TAC como herramienta de aprendizaje autónomo, como medio de acceso a la cultura hispana y a la integración en la sociedad de acogida.

- Impulsar la participación de las alumnas en su proceso de aprendizaje, fomentando la expresión de sus necesidades e intereses.

La implementación de esta propuesta didáctica busca, en última instancia, desarrollar la competencia plurilingüe de las alumnas marroquíes adultas, con un énfasis especial en la competencia léxica y digital. Este desarrollo se presenta como una consecuencia natural del proceso educativo, integrando todos los objetivos previamente mencionados. El enfoque se centra en fomentar una comunicación auténtica, actual y motivadora, que trascienda las barreras culturales y se oriente plenamente a la acción.

Se hace hincapié en áreas temáticas cruciales para la integración y el bienestar de las alumnas, como el conocimiento del sistema sanitario español, la gastronomía local y los hábitos saludables. Estas áreas no solo proporcionan un contexto rico para el aprendizaje lingüístico, sino que también facilitan la adquisición de vocabulario específico y útil para la vida cotidiana. Además, se presta especial atención a la expresión de emociones, dotando a las estudiantes de herramientas lingüísticas para comunicar sus sentimientos y necesidades de manera efectiva. A través de las actividades diseñadas, tanto dentro como fuera del aula, se propicia un entorno de aprendizaje que refleja situaciones reales y relevantes para las estudiantes. Se incorporan técnicas cooperativas que promueven la interacción y el aprendizaje conjunto, fortaleciendo no solo las habilidades lingüísticas sino también las sociales. Este enfoque no solo facilita la adquisición del español, sino que también promueve la conciencia intercultural y la capacidad de adaptación a diversos contextos comunicativos.

La competencia plurilingüe aquí desarrollada va más allá del mero dominio lingüístico; implica la habilidad de navegar entre culturas, comprender diferentes perspectivas y utilizar el lenguaje como herramienta de integración social. La competencia léxica se refuerza mediante actividades contextualizadas y significativas, con especial atención al vocabulario relacionado con la salud, la alimentación y el bienestar emocional. La competencia digital se potencia a través del uso de recursos tecnológicos que apoyan el aprendizaje y la comunicación en el mundo actual. Al orientar el aprendizaje hacia la acción y utilizar técnicas cooperativas, se empodera a las alumnas para que sean agentes activos en su proceso de adaptación e integración en la sociedad. Estas técnicas fomentan la colaboración, el intercambio de conocimientos y el apoyo mutuo entre las estudiantes.

En resumen, esta propuesta busca enseñar español y equipar a las alumnas con las herramientas necesarias para desenvolverse con confianza en un mundo multicultural y digitalizado, con un énfasis particular en áreas clave para su bienestar físico y emocional. Se fomenta así su autonomía, autoestima y participación en la comunidad,

haciendo hincapié en el desarrollo de competencias léxicas y digitales, y técnicas cooperativas. El resultado esperado es un aprendizaje significativo que trasciende el aula y se integra plenamente en su vida cotidiana, contribuyendo a su desarrollo personal, su salud global y su integración social efectiva.

4.2. Plan de clase y guía para el docente

FICHA TÉCNICA	
GRUPO META	El grupo está conformado por ocho estudiantes inmigrantes marroquíes que tienen como lengua materna el árabe dialectal marroquí o el bereber y dos de ellas tienen competencia de francés nivel usuario independiente. Son de edades comprendidas entre los 33 y 55 años, son madres de alumnos del centro escolar en el que se imparte español, menos una de ellas, que es vecina del barrio.
NIVEL	El nivel de competencia lingüística en español de los estudiantes es de A1-A2 según el MCER.
TEMPORIZACIÓN	6 sesiones de 90 minutos cada una en dos días a la semana.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	• Lingüísticos Reconocer y producir conversaciones simples relacionadas con la salud, alimentación y bienestar. Conocer y practicar el léxico relacionado con la salud y cuidados personales, utilizando el vocabulario adecuado. Practicar la tipología textual de los diálogos. Cuestionar valores y presuposiciones culturales ajenos y propios, fomentar actitudes positivas hacia la diferencia y valoración cultural. • Socioculturales Reconocer, respetar y comprender perspectivas culturales propias de la cultura española. Comparar y evaluar variaciones culturales relativas a fenómenos sociales relacionados con la salud. • Didácticos Extraer información extralingüística de los textos. Implicarse en el aprendizaje mediante el trabajo cooperativo. • Pragmáticos Utilizar estrategias comunicativas efectivas para expresar necesidades y entender instrucciones.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Aprender a expresar emociones y deseos mediante el presente de indicativo, el contraste entre “ser” y “estar”. Aprender a usar el presente de indicativo para describir acciones cotidianas y estados. Usar el modo imperativo para dar instrucciones y consejos. Vocabulario de la salud, la gastronomía y el bienestar.

Salud y sensaciones de bienestar

Autor: Raquel Lázaro Vicente

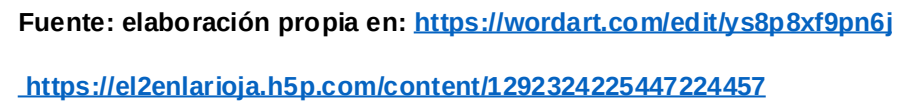


UNIVERSIDAD
NEBRIJA

PLAN DE CLASES: 6 sesiones de 90 minutos

Primera semana	Segunda semana	Tercera semana
Sesión 1: recetas del español	Sesión 3: Y a ti, ¿qué te duele? Pues...	Sesión 5: Recetas caseras: cocina española y marroquí
Sesión 2: Salud, dinero y amor: estar, hacer y tener	Sesión 4: En caso de accidente...	Sesión 6: Salud y bienestar en Logroño

The image displays three word clouds arranged in a triangular pattern. The central word cloud is heart-shaped and colored red, featuring prominent words like 'Ejercicio', 'Consulta', 'Dolor', 'Farmacia', 'Higiene', 'Nutrición', 'Hospital', and 'Enfermedades'. The top word cloud is cross-shaped and colored green, containing terms such as 'Prevención', 'Descanso', 'Hospital', 'Dolor', 'Higiene', 'Medicina', and 'Farmacia'. The bottom word cloud is triangle-shaped and colored orange, including words like 'Ejercicio', 'Medicina', 'Hospital', 'Dolor', 'Nutrición', 'Prevención', and 'Enfermedades'. All word clouds use various font sizes and weights to represent the frequency of each term.



3



b) ¿Cómo crees que estas palabras se relacionan con la salud?



En **parejas selecciona las palabras** de la nube en la tabla correspondiente y **añadir las que podáis**.

LUGARES	SÍNTOMAS	ACCIONES MÉDICAS	PROFESIONALES	CUIDADO PERSONAL
				Ejercicio
Farmacia				
Hospital		Tomar el pulso	Doctor	
	Dolor			Comer frutas
		Hacer una radiografía		



2.A Lee las cuatro formas de preparar una receta. ¿Cuál prefieres tú? Explica la razón a tu compañera.

- Tener todos los ingredientes, pero no usar instrucciones ni una foto del plato final.
- Tener todos los ingredientes y usar instrucciones verbales.
- Tener todos los ingredientes y usar instrucciones verbales y una foto del plato final.
- Tener todos los ingredientes y algunos de ellos ya preparados, como por ejemplo las verduras cortadas.

(Adaptado de Higuera 2018:p.120, que se basó en Lewis, 2000: p.89)

Recetas del español: una colocación es como una receta de cocina. Usamos ciertos ingredientes que combinan mejor con otros de forma natural para formar frases correctas y naturales. Usamos harina y huevos para hacer un pastel. No usaríamos pescado y pimientos para postres.



2.B. Clasifica estas expresiones en locuciones, combinaciones libres o colocaciones, añadir ejemplos y decir una frase:

No pegar ojo	Comer una naranja	Ponerse enfermo	Tomar el pulso	Hacer ejercicio	Estar en plena forma
EXPRESIÓN FIJA	COLOCACIÓN	COMBINACIÓN LIBRE			

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324273829575217>

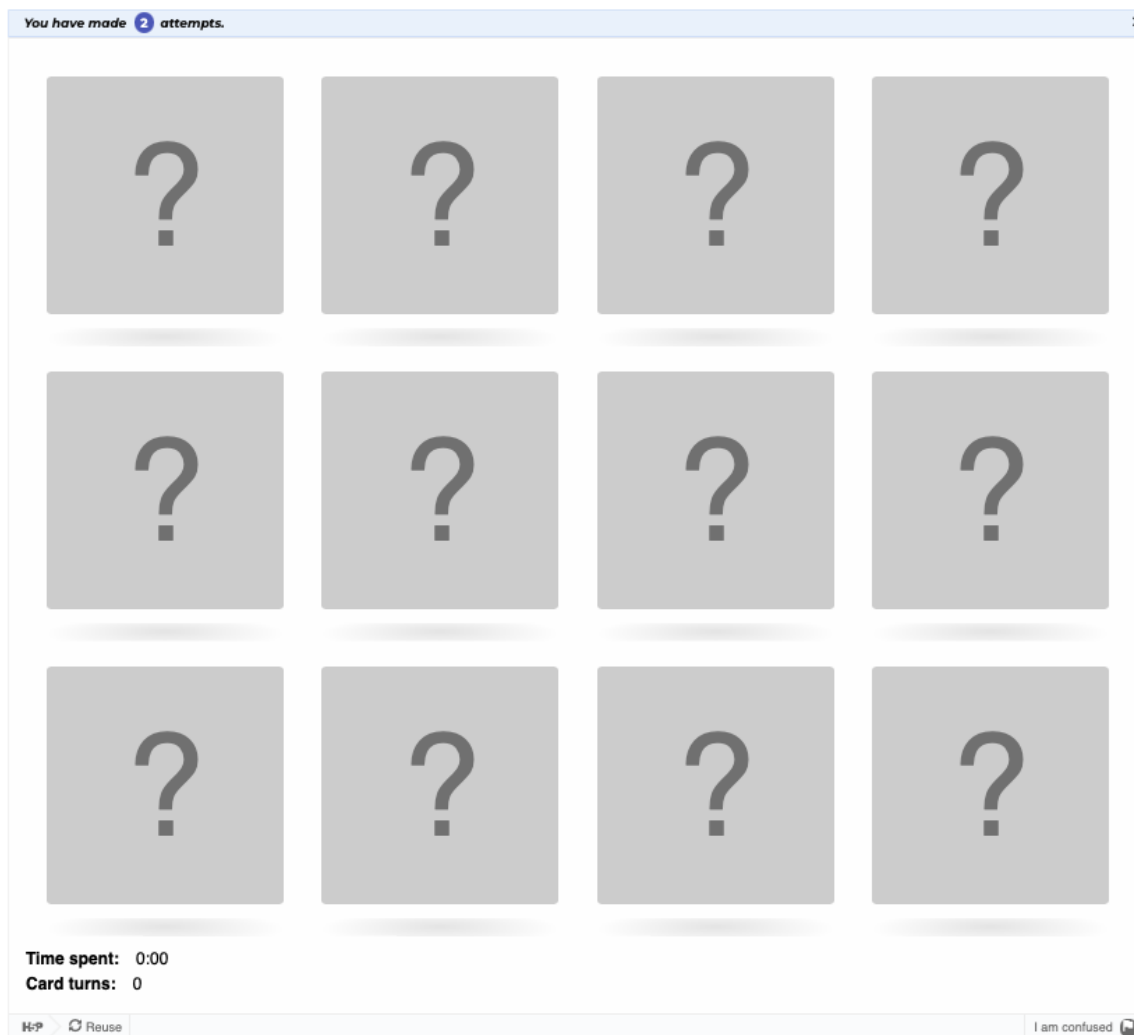
Expresiones fijas (locuciones): grupos de palabras que **siempre van juntas** y tienen un significado especial (estar como un flan es estar muy nervioso)

Palabras que se **usan libremente (combinaciones libres)**: Son palabras que puedes usar con muchas otras palabras diferentes. Ejemplo de cocina: Cortar tomates (puedes cortar muchas cosas diferentes)

Palabras que **suelen ir juntas (colocaciones)**: Son palabras que normalmente se usan juntas, pero no siempre. Ejemplo de cocina: Freír un huevo (normalmente freímos huevos, pero podemos freír otras cosas)



3. Realiza el juego de memoria y responde: ¿qué imagen es la intrusa? ¿Por qué?



<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324824116975697>



4. Rellena con la palabra adecuada del anterior ejercicio las siguientes oraciones.

Mis me ayudan a escribir y dibujar.

Tengo grandes para ver bien.

Mis me ayudan a escuchar música.

Mi puede oler las flores.

Mi me ayuda a pensar y aprender.

Mi late cuando hago ejercicio.

Uso mis para caminar y correr.

Uso mi para expresar mis sentimientos.



<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324927584436417>



5. Encuentra en el texto tres ejemplos de las estructuras:

- a) Verbo + Sustantivo
- b) Sustantivo + Adjetivo

*Fátima **sufre malestar**. Llama a su amiga Amina: "**Siento dolor** por todo el cuerpo y creo que tengo **fiebre alta**."*

*Amina la lleva **al médico**. La doctora confirma: "**Tienes fiebre**. Es gripe."*

*La doctora le **pone una inyección** y le **receta un medicamento**. "**Guarda reposo, bebe agua y come sano**", le aconseja.*

*Fátima **sigue los consejos**. En casa, **sigue las instrucciones**. Su vecina le trae **sopa caliente y frutas frescas***

*Después de una semana, Fátima mejora y quiere hacer **ejercicio suave**. Las **amigas** salen a caminar, hablando de cómo cuidar su salud en La Rioja...*

Verbo + sustantivo: Expresar acciones concretas. Describir posesión o características. Formar frases verbales más complejas.

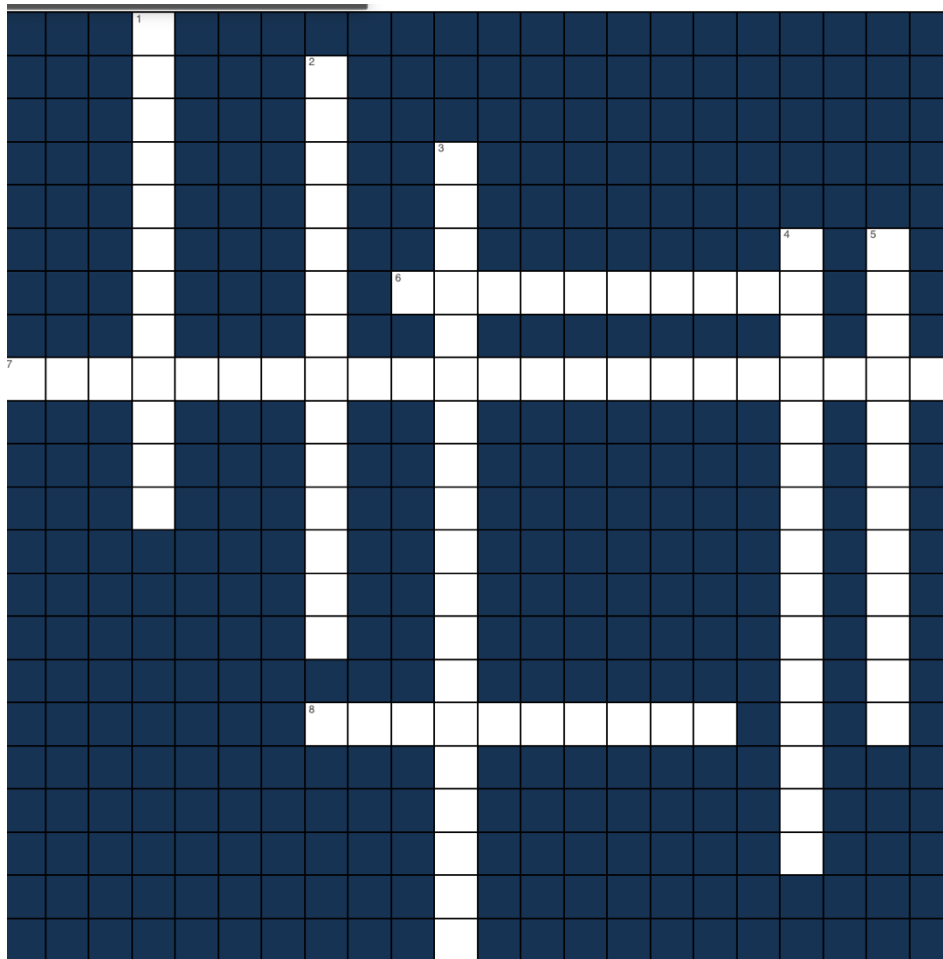
Ejemplo: hacer ejercicio- Describe una acción específica (hacer) relacionada con un objeto directo (ejercicio).

Sustantivo + adjetivo: Describir características o cualidades de personas, objetos o conceptos. Añadir información descriptiva a un sustantivo. Hacer comparaciones o enfatizar atributos.

Ejemplo: Sopa caliente - Describe una cualidad (sopa) del sustantivo (caliente).



6. Escribe en parejas las colocaciones relacionadas con la salud y bienestar en infinitivo el crucigrama. Ayudaros de las imágenes.



Horizontal

6 Consumir líquidos regularmente para mantenerse hidratado. (5,4)



7 Es cuando un médico dice qué medicina debe tomar un paciente para mejorar su salud. El médico escribe esta información en un papel especial llamado receta (7,2,11)

8 Alimentarse de forma saludable (5,4)

Vertical

1 Aumentar la temperatura corporal debido a una infección. (5,6)

2 Descansar y no hacer actividades físicas para recuperarse de una enfermedad o después de una operación (7,6)

3 Administrar un medicamento a través de una aguja. (5,3,9)

4 Realizar actividades físicas para mejorar la salud. (5,9)

5 Experimentar una sensación desagradable en una parte del cuerpo (6,5)

Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324163940800067>



7. Elige una emoción (felicidad, tristeza, alegría y dolor) y dibújala para que la adivine otra compañera describa la imagen y señale la emoción.

Felicidad: árabe: (سعادة sa'āda), bereber: (sayran)
Alegría: árabe: (فرح farah) y bereber (taylant)
Tristeza: árabe: (حزن ḥuzn) y bereber: (uzzan)
Dolor: (ألم alam) , bereber (tadwal)

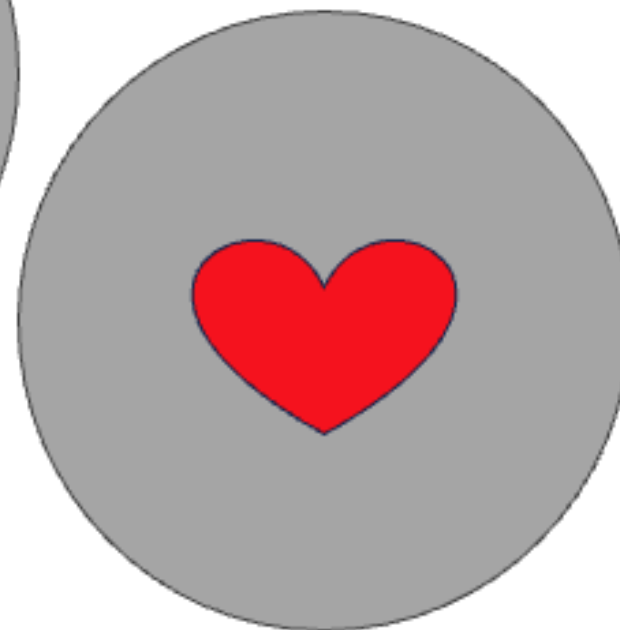
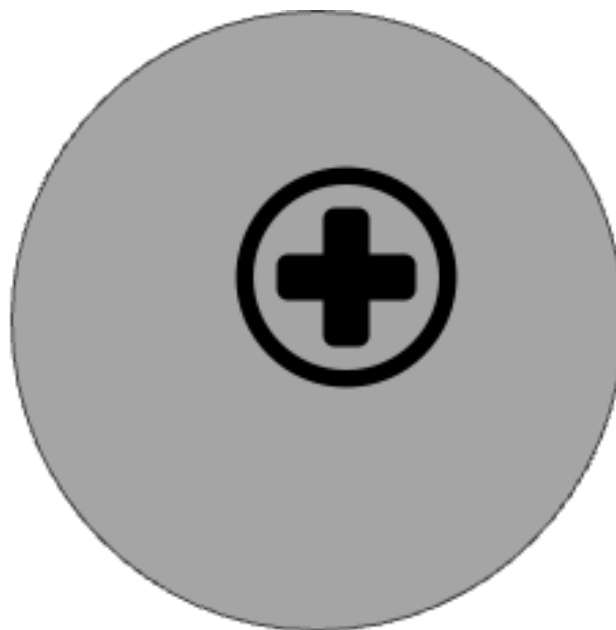


1. En España existe un refrán que dice que el secreto de la felicidad es tener salud, dinero y amor. La canción que vamos a escuchar se llama No tengo... Adivina: ¿Qué no tiene el cantante?

Por ejemplo, no tiene miedo (positivo) y no tiene ropa (negativo).



1.B. Selecciona si es del ámbito de la salud, el dinero o el amor, ¿qué verbos y lugares se utilizan para cada ámbito? Comprueba en grupo si tenéis lo mismo en los tres componentes, ¿cuál es más importante? ¿Por qué?





2. Rellena los huecos con las palabras que faltan en este texto sobre la salud, dinero y el amor. Después rellena los mapas mentales con estar, hacer y tener.

Amina es una mujer marroquí que [] en España. Ella [] en una tienda y [] español. A Amina le [] la comida de su país. En casa, ella [], pero también [] comida española. Los domingos, [] al mercado.

Amina piensa que es importante []. Ella [] todos los días en el parque. y []. A veces, Amina []. Cuando esto pasa, ella [] té.

Amina [] contenta en España, pero recuerda su país. A veces [] triste, pero [] amigos nuevos. Ella [] planes para el futuro. Quiere [] un negocio algún día.

- tiene
- comer bien
- toma
- camina
- cocina
- tener
- está
- vive
- gusta
- está
- trabaja
- tiene dolor de cabeza
- estudia
- come
- hace
- bebe agua
- va

Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325583775434087>



ESTAR

HACER

TENER

	Observa	Piensa	Descubre	Compara las construcciones con el francés, dariya o beréber
ESTAR	A. Amina está contenta en España. B. A veces está triste. C. Está en España desde hace dos años.	¿Qué tienen en común estas situaciones? ¿Son permanentes o temporales? ¿Cómo cambiaría el significado si usáramos ser en lugar de estar?	¿En qué situaciones usamos estar? Intenta formular una regla. Hablar de circunstancias y características que no forman parte de su identidad, el lugar que ocupan las cosas en el espacio.	
HACER	A. Amina hace planes para el futuro. B. Ella hace té cuando tiene dolor de cabeza. C. Hace ejercicio todos los días.	¿Qué tipo de acciones describe hacer en estas frases? ¿Podrías reemplazar hacer por otro verbo en estas oraciones? ¿Cuál?	¿Qué tienen en común los usos de hacer? Formula una regla general.	
TENER	A. Amina tiene un trabajo en una tienda. B. A veces tiene dolor de cabeza. C. Tiene amigos nuevos.	¿Todas estas frases expresan posesión? Si no, ¿qué expresan? ¿Cómo cambiaría el significado si usáramos estar con en lugar de tener?	¿Cuáles son los diferentes usos de tener? Intenta clasificarlos. Expresar posesión, relaciones, describir, expresar edad, estados psicológicos	
	Fuente: elaboración propia inspirado en Moncó (2013)			



2.B.Completa estos ejercicios sobre hacer, estar y tener

Pon ejemplos personales con estar:

Yo estoy_____ (circunstancia) 😊 😐 😞

Yo estoy _____ (lugar) ESMAFR

Piensa en gestos, deportes, comidas y tareas para poner ejemplos con hacer.

¿Qué hacen los españoles y también los marroquíes?

¿Qué hacen los españoles y no los marroquíes?

¿Qué hacen los marroquíes y no los españoles?

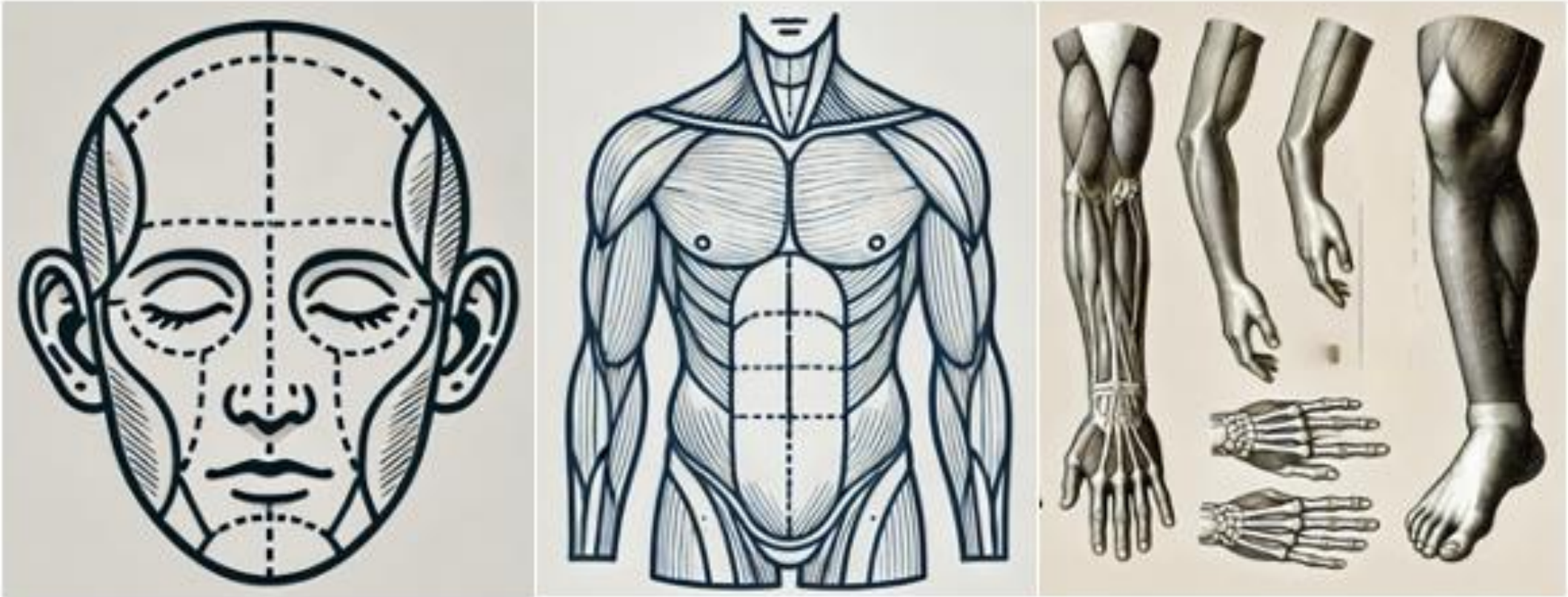
(Propuesta didáctica inspirada en Moncó, 2013)

Nombra toda la ropa que tienes en tu armario y clasifícala de cabeza a pies.

Yo tengo un sombrero,



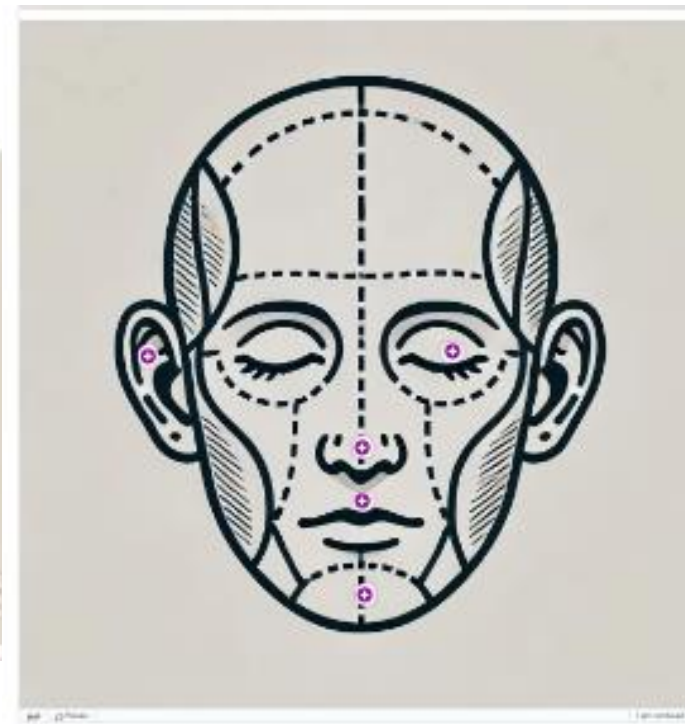
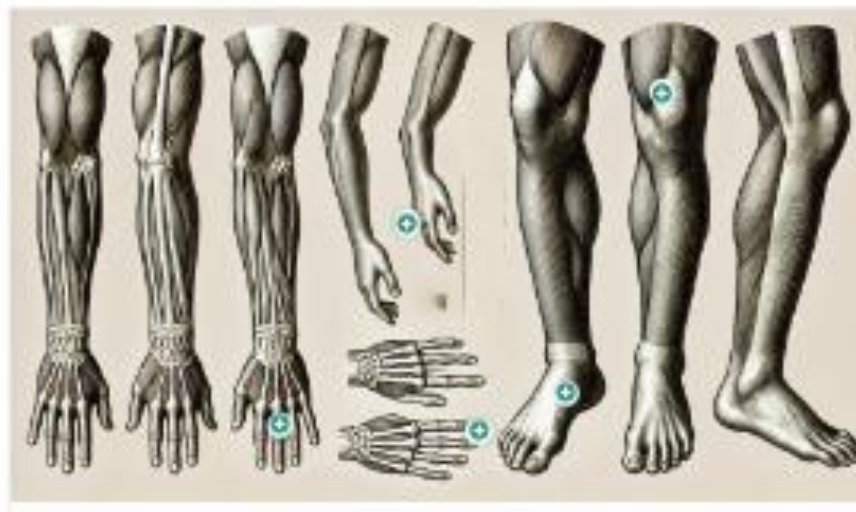
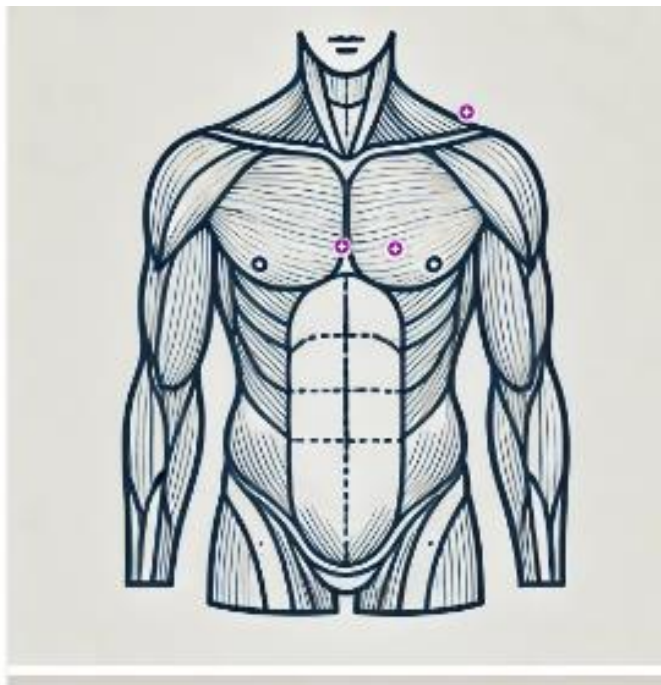
3. Rellena los nombres que conozcas de las partes del cuerpo humano: cabeza, tronco y extremidades.



Fuente: [Elaboración con instrucción a imagen generada con DALL-E OpenIA \(2024\)](#)



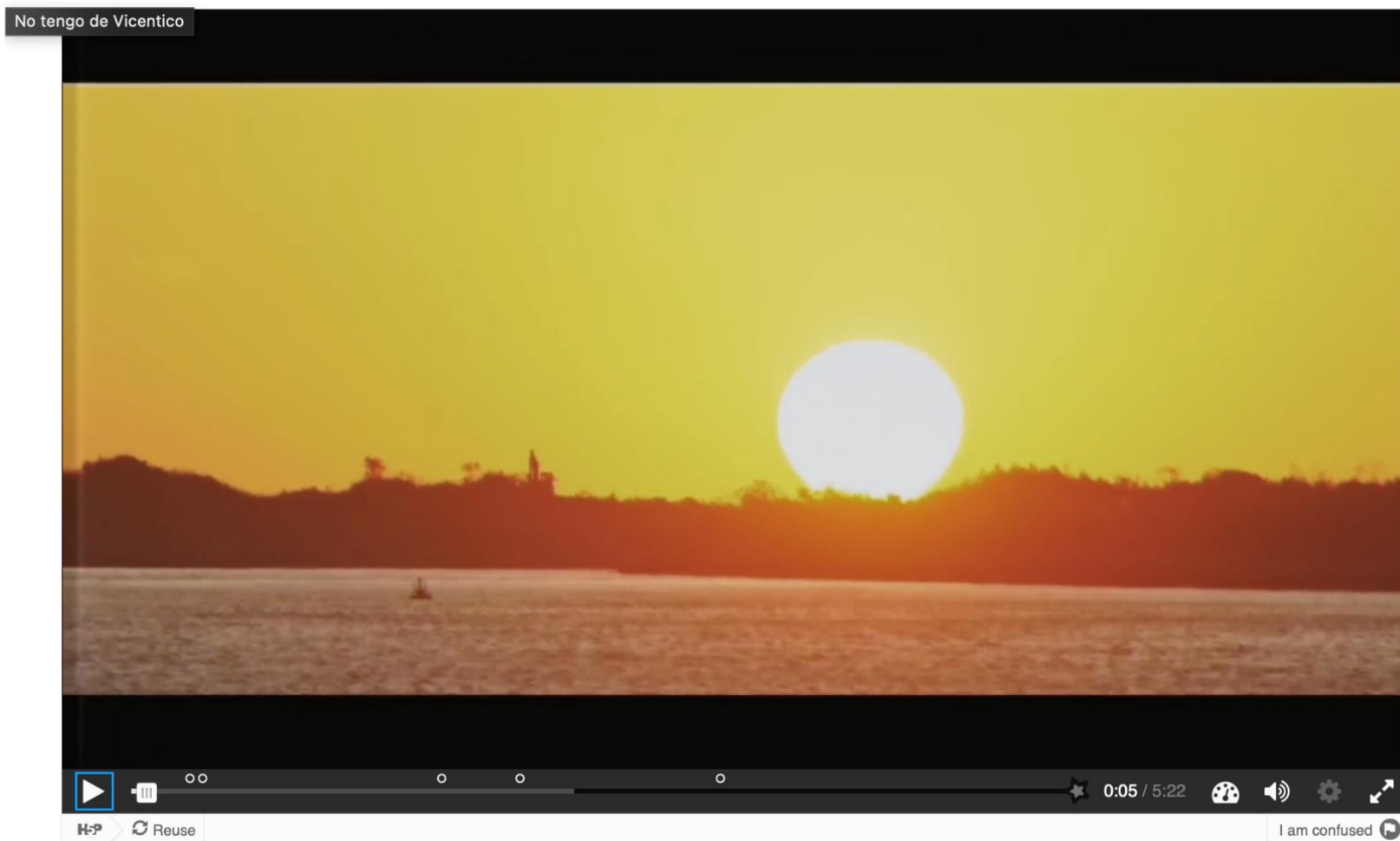
3.B. Escucha la canción No tengo de Vicentico y pulsa los nombres de las partes del cuerpo en el lugar correcto de las partes del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades.



Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325754060299897>



4. Vuelve a escuchar la canción “No tengo” y haz las actividades interactivas:



Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292332566687548797>



5. En dos grupos y traducir este glosario de palabras, después responder: ¿Qué hay en común y diferente? ¿Estáis de acuerdo?

ESPAÑOL	DARIYA	BERÉBER	EN ESPAÑA	EN MARRUECOS
plata (dinero)				
ropa				
Dios				
Amor				
Ojos				
sentimiento				
hijos				
piel				
libertad				
casa				
fe				
sonrisa				
corazón				
hablar				
nada				



6. ¿Qué frases de la canción te gustan más y cuáles menos?
Usa la estructura No tengo... pero tengo..., crea al menos dos frases nuevas con tu compañera y puesta en común, para crear una historia entre todas.



Actividad 1. Os voy a compartir tres ocasiones en las que sentí mucho dolor. Para saber cuál la oración intrusa me podéis preguntar: ¿Qué te dolió? ¿Dónde te pasó? Y ¿Cómo te sentiste? Ahora con el diccionario comparte tu experiencia.

- ❖ Una vez **me corté** con un gran **cuchillo** que estaba escondido en un sofá
- ❖ Me **caí por unas escaleras** y me **fracturé un brazo**
- ❖ Me **rompí un diente** en un kartódromo con una **rueda** que salió volando.

Recuerda

Doler + parte del cuerpo: Me duele la cabeza / Me duelen los pies

Tener + dolor de+ parte del cuerpo: tengo dolor de espalda

Tener + dolencia: tengo gripe

Intensificador de dolor: Me duele mucho/ poco



2. Escucha e identifica con mímica las partes del cuerpo que le duelen, después en dos grupos intentad adivinar el mayor número de partes del cuerpo y el dolor.

¿Qué te duele?

¿Qué?

¿Qué te dueleeee?

0:34 / 3:51

¿Qué te duele? (Where does it hurt?) Parts of the body - Spanish song (Reggaeton)

SingAndLearn-Spanish
4,05 K suscriptores

Suscribirse

250

Compartir

Descargar

Fuente: <https://youtu.be/zFuAGp2u1LU?si=c3wqRcOv2TbL30sH>



Actividad 3. Descubre las expresiones de dolor más comunes. Encuentra las parejas de imágenes y frases. Presta atención a los verbos doler, estar, tener y sentirse.

Estructura: Me duele + parte del cuerpo : Ejemplos: Me duele la cabeza, Me duelen los dientes, Me duele el estómago

Usamos me duele cuando el dolor está en una parte específica del cuerpo. Recuerda: la parte del cuerpo va con artículo (el/la).

Estructura: Estoy + adjetivo. Ejemplos: Estoy mareada o estoy cansado

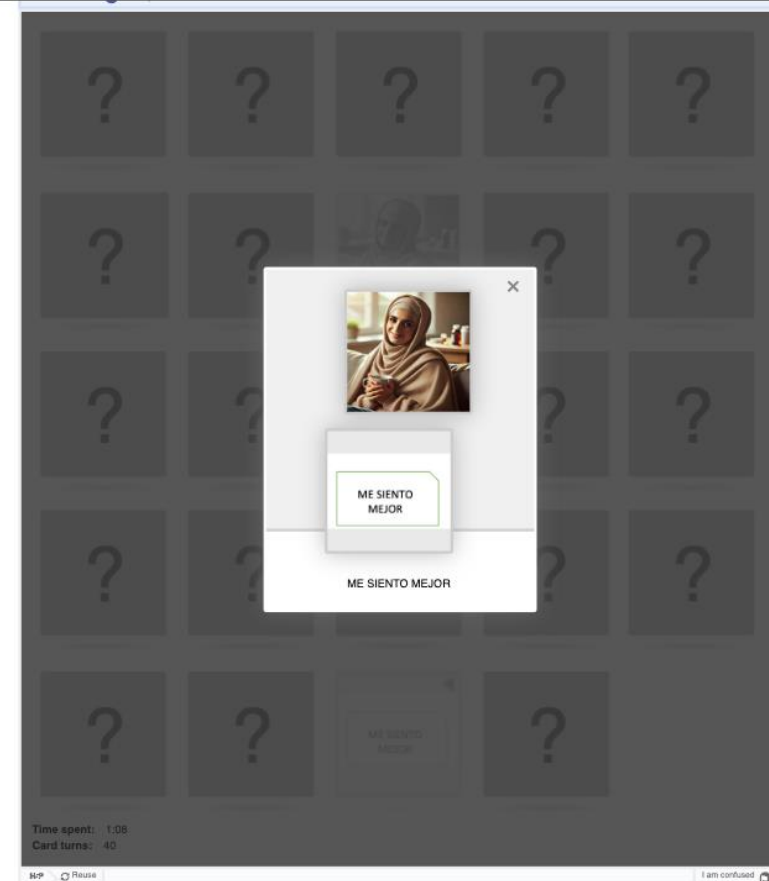
Usamos estoy para describir estados temporales. Los adjetivos cambian según el género como él está mareado y ella está mareada.

Estructura: Tengo + sustantivo Ejemplos: Tengo tongo y tengo fiebre

Usamos tengo para hablar de condiciones o síntomas que poseemos temporalmente.

Estructura: Me siento + adjetivo. Ejemplos: Me siento nerviosa o me siento mejor.

Usamos “me siento” para expresar sensaciones o estados emocionales.



Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325943231944227>



3.B. **Rellena los huecos** con duele, estoy, siento y tengo. Todas están en 1º persona del singular y después crea una frase nueva con cada estructura.

Me _____ el cuello. _____ resfriado. Me _____ cansada. _____ dolor de muelas. Me _____ mejor hoy.
_____ náuseas. Me _____ la rodilla. _____ mareado. _____ alergia. Me _____ triste.

Crea una frase nueva con cada estructura:

Me duele: _____

Estoy: _____

Me siento: _____

Tengo: _____



4.A. Previsualización: ¿Qué crees que le ocurre? En parejas hacer una lluvia de ideas de posibles problemas del paciente.



Fuente: https://youtu.be/OYJf5q0_gac?si=WB7IJPelfv7s0a__

4.b. En dos grupos de cuatro personas debéis llegar a un acuerdo sobre: ¿Qué le pasa al paciente? ¿Qué síntomas puede tener? ¿Qué preguntas le hará el médico?



4.c. Decide si estas frases las dice la médico o el paciente. Después ordénalas según creas aparecen en la consulta.

Frases que aparecen en la consulta	Médico (M) o Paciente (P) y Número 1-18
Me duele mucho la garganta, y tengo mucha tos y moscos	
Hasta luego	
¿Tiene fiebre?	
Gracias	
Vale, no se levante... Abra la boca, saca la lengua ... Un momento.	
De acuerdo. Tengo alergia a la penicilina.	
Dígame: ¿qué le pasa? ¿Qué síntomas tiene?	
Pase, siéntese	M- 1
Respira... No respire...	
Beba mucho líquido y descanse.	
Mmm, no lo sé. Estoy muy cansado, me duele todo el cuerpo.	
Es un antiinflamatorio común para el dolor de garganta.	
Pues tiene faringitis	
Si sigue mal en una semana, vuelva	
¡Ah!, es muy importante. Entonces, mejor este otro antibiótico.	
Le voy a recetar ibuprofeno y un antibiótico cada 8 horas.	
Vale, ¿y qué es ibuprofeno?	
Ah, vale. Muchas gracias. Adiós	



Actividad 5. Clasifica cada frase según la fase la aparición. Al terminar discutir en parejas si hay frases más difíciles y fáciles de clasificar. Con ayuda de recursos electrónicos añadid frases adicionales para cada frase.

Saludo y presentación:

Análisis inicial:

Síntomas: ver qué pasa:

Diagnóstico: Tratamiento

Despedida:



6. En la consulta del médico. Cread un juego de rol por parejas. Utilizad el vocabulario previo y añadid otros que os sepáis.



Saludo y presentación



Descripción de síntomas



Preguntas del médico



Examen básico (si es apropiado)



Diagnóstico



Receta y recomendaciones



Información importante (como alergias)



Despedida



Fuente: [Elaboración con instrucción a imagen generada con DALL-E OpenIA \(2024\)](#)



Actividad 1. Mira estos productos para un botiquín. ¿Conoces estos productos, cuál no conoces? En Marruecos, ¿usas algún producto diferente para un botiquín?



Fuente: [Elaboración con instrucción a imagen generada con DALL-E OpenIA \(2024\)](#)



1.b. Selecciona los productos para el botiquín u otros productos. Algunos pueden ir en las dos categorías. En parejas pensad, ¿Para qué es el producto? ¿Debe ir en el botiquín o en otros productos?

Espejo

Tiritas

Pastillas

Tijeras

Alcohol

Barra de labios

VENDAS

Pomada para quemaduras

Cortauñas

OTROS PRODUCTOS

Botiquín



Guantes desechables

Enviar

Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292332803824322907>



2.Accidentes domésticos en Branching Scenario

Pareja 1: Quemadura en la cocina



Pareja 2: Resbalón en el baño



Pareja 3: Niño atragantado en el salón

Pareja 4: Creación de preguntas de repaso y glosario

Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292372446812414127>

Pareja 1: Quemadura en la cocina

Estás cocinando y te quemas con aceite caliente. ¿Qué haces?

- a) Poner hielo
- b) Poner agua fría
- c) Aplicar una pomada

Diálogo de ejemplo:

A: ¡Ay! ¡Me quemé con el aceite!

B: ¡Tranquila! Vamos a poner agua fría en la quemadura.

A: ¿Agua fría? ¿No es mejor el hielo?

B: No, el agua fría es mejor. El hielo puede dañar la piel.

Pareja 2: Resbalón en el baño

Te resbalas en el baño y te golpeas la cabeza. ¿Qué debes hacer?

- a) Levantarte inmediatamente
- b) b) Quedarte quieta y pedir ayuda
- c) c) Intentar caminar

Diálogo de ejemplo:

A: ¡Cuidado! El suelo está mojado.

B: ¡Ay! Me resbalé y me golpeé la cabeza.

A: No te muevas. Voy a llamar a emergencias.

B: ¿No debería levantarme?

A: No, es mejor quedarte quieta hasta que llegue ayuda

Escenario 3: Niño atragantado en el salón

Tu hijo pequeño se atraganta con un juguete. ¿Cómo reaccionas?

- a) Darle agua
- b) Realizar la maniobra de Heimlich
- c) Golpear suavemente la espalda

Diálogo de ejemplo:

A: ¡Mi hijo se está atragantando! ¿Qué hago?

B: ¡Tranquila! Primero, dale golpes suaves en la espalda.

A: ¿Y si no funciona?

B: Si no funciona, hay que hacer la maniobra de Heimlich.

A: ¿Puedo darle agua?

B: No, el agua puede empeorar la situación.

Explicación gramatical del imperativo afirmativo. Ten en cuenta que el imperativo se usa mucho en la sanidad para dar instrucciones y consejos a los pacientes.

El imperativo es una forma verbal que usamos para dar sugerencias u órdenes, invitar o dar instrucciones.

El verbo cerrar es irregular y cambia e > ie en todas las formas excepto vosotros/as.

Las formas de usted y ustedes son iguales a las del presente de subjuntivo.

La forma de vosotros/as es regular para todos los verbos: se forma cambiando -r por -d. Las formas de tú para verbos -ER e -IR son iguales (se quita la -r).

SACAR

Tú (informal): la forma tú del imperativo para verbos que terminan en -AR es igual la tercera persona del singular del presente de indicativo. Sacar es irregular por lo que es saca. En Usted (formal): se forma en presente de subjuntivo. Forma saque.

Ejemplo: saca la lengua / no saques la lengua (informal tú)

Saque el brazo/ no saque el brazo (formal usted)

	AR- CERRAR	ER -BEBER	IR- ABRIR
Tú	Cierra	Bebe	abre
Usted	Cierre	beba	Abra
Vosotros/as	Cerrad	Bebed	Abrid
Ustedes	cierren	Beban	abran



3. Transforma estas frases **al imperativo** usando la forma indicada:

a) (Tú) Abrir la boca: _____

b) (Usted) Respirar profundamente:

c) (Vosotros) Tomar la medicina:

d) (Ustedes) Descansar por una hora:



Fuente: <https://youtu.be/f2DbEbWQg1E?si=oZOXj5oam2BuqJOp>



3.B Corriges los errores en estas frases imperativas:

a) Tú, beba mucha agua.

b) Usted, abre los ojos.

c) Vosotros, tomad el jarabe.

d) Ustedes, respiren hondo.

  4. Mira el vídeo de una consulta médica: ¿con qué **palabras** le da **las instrucciones** la médica al paciente? Marca todas las **formas de imperativo** que encuentres y después en parejas comprueba con la transcripción.

(0:46) Dígame qué le sucede. (0:48) ¿Qué? (0:53) Nada, bueno, tengo... (0:57) hormigueo y carraspeo.

Solo eso. (1:02) A ver. (1:03) No cruces las piernas y siéntese aquí.

(1:06) Las manos en las rodillas. (1:07) Salte la barbilla y... (1:10) Abre. (1:12) Vamos a ver.

(1:14) Cierre. (1:15) Abre. (1:24) Abre.

(1:47) Bien. (1:48) Abre. (1:51) Sabe un poco amargo.

(1:54) Es un anestésico. (1:57) Quiero verlo de cerca. (2:00) Vaya, arriba el periscopio.

(2:04) No es agradable. (2:08) La lengua. (2:14) Saque... (2:15) y sujétela.

(2:16) Con la mano. (2:20) Alce la cabeza. (2:21) Abre.

(2:24) Y diga... (2:34) Bien, otra vez. (2:38) Otra vez. (2:41) Una vez más.

(2:45) Con esto me basta. (2:58) Doctor, tiene usted un bulto. (3:09) Un tumor laríngeo.

(3:12) ¿Ven las cuerdas vocales? (3:14) Sé qué es la laringe. (3:20) Hay que hacerle una placa,
(3:22) analítica de sangre, (3:24) de orina y un electro.



Fuente: <https://youtu.be/f2DbEbWQg1E?si=oZOXj5oam2BuqJOp>



4.B. Clasifica las formas de imperativo según sean de tú o de usted.

(0:26) Sí, ya lo sé. **Siéntese**. (0:28) Bien. (0:46) **Dígame** qué le sucede. (1:03) **No cruces** las piernas y **siéntese** aquí. (1:07) **Salte** la barbilla y... (1:10) **Abre**. (1:14) **Cierre**. (1:15) **Abre**. (1:24) **Abre**. (1:48) **Abre**. (2:14) **Saque...** (2:15) y **sujétela**. (2:20) **Alce** la cabeza. (2:21) **Abre**. (2:24) Y **diga...**

Tú:

Usted:



4.C. Vocabulario médico. Encuentra en la transcripción las palabras relacionadas con el campo médico y clasifícalas según su categoría.

Partes del cuerpo:

Síntomas:

Procedimientos médicos:

Condiciones médicas:

Boca

Lengua

Rodillas

Cabeza

Manos

Barbilla

Tos

Hacer una placa (tomar una foto)

Sacar la lengua

Hormigueo (sensación rara)

Piernas

Bulto (algo que no debería estar ahí)

Abrir la boca, Sentarse



5. En dos grupos identificad los problemas de salud y da los consejos apropiados en los siguientes textos:

- **Texto 1. María** se siente muy cansada últimamente. Duerme 8 horas, pero siempre tiene sueño. Le duele la cabeza con frecuencia y a veces se marea un poco. No tiene ganas de salir con sus amigos como antes.
- **Texto 2: Ahmed** tiene tos desde hace una semana. Por las noches, le cuesta dormir porque no para de toser. Durante el día se siente mejor, pero siempre lleva pañuelos porque tiene la nariz congestionada. No tiene fiebre.
- **Texto 3: Fátima** trabaja muchas horas sentada frente al ordenador. Últimamente, le duele mucho la espalda, sobre todo al final del día. También nota que le duelen los ojos y a veces ve borroso después de trabajar.
- **Texto 4: Carlos** ha empezado a hacer ejercicio, pero ahora le duelen los músculos todo el tiempo. Se siente más cansado que antes y le cuesta subir las escaleras. Tiene hambre todo el día y come más que antes.

Persona	¿Qué le pasa?	¿Qué puede tener?	Consejos
María			
Ahmed			
Fátima			
Carlos			



1. ¿Ingredientes de la cocina marroquí o española? Escoge entre estos 20 ingredientes los que son más típicos de la cocina española o marroquí o común en ambas.

A__i__ed__o __va	A__o	C__b__l__a	T__m__e	L__n__e__as	P__m__n__o (r__oyv__r__e)
A__r__z	C__r__ro	P__l__o	P__s__do	N__r__n__a	A__m__n__r__s
C__m__no	P__m__n__ón	A__a__r__n	P__r__j__l	M__n__a	L__m__n
		P__t__t__s	C__r__o		

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292372498152270477>



2. Presentación harira: rellena la receta con los verbos adecuados.

PLATO DE HARIRA

. Rellena con los verbos adecuados

Para hacer la harira, primero hay que la carne y la cebolla. Luego e las especias

☒ Check

2 / 3

I am confused

Fuente: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292327570537130487>

Para hacer la harira, primero hay que *cortar* la carne y *picar* la cebolla. Luego *añadir* e *incorporar* las especias

Line of text

☒ Show instructions

picar

Line of text

☒ Show instructions

añadir

Para hacer harira, primero hay que _____ la carne y _____ la cebolla. Luego añadir el tomate e _____ las especias.



2.B¿Qué **expresión** usarías **para indicar la cantidad** de estos ingredientes? Rodea la opción correcta para cada ingrediente:

Carne:

a) un trozo de, b) una pizca de, c) un puñado de

Agua:

a) una cucharada de, b) un litro de, c) al gusto

Especias:

a) una pizca de, b) un chorrito de, c) una taza de



3. A. Combina las palabras de la columna izquierda con las de la derecha para formar las estructuras léxicas comunes en la cocina: Ejemplo: remover la sopa

Verbo	Con	Número y Letra
1. Cortar	a. bien	
2. Echar	b. En tacos	
3. Incorporar	c. A fuego medio	
4. Remover	d. Aceite	
5. Dejar	e. Especias	
6. Cambiar	f. De color	
7. Cocinar	g. único	
8. Espolvorear	h. plato	
9. Sofreír	i. Perejil y cilantro	
10. Salpimentar	j. La carne	



3.B. Con un compañero, crea una frase para cada estructura, imaginando que estéis preparando la harira:

Ejemplo: Para hacer la harira, primero hay que sofreír las verduras a fuego lento.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Recuerda. Colocaciones: Combinaciones de palabras que frecuentemente van juntas.

Ejemplo: verbo + adverbio, picar finamente (la cebolla)

Expresiones fijas: Frases que se usan como una unidad con un significado específico.

Ejemplo: a fuego lento (cocinar a temperatura baja)

Verbos con preposición: Verbos que siempre van con una preposición específica en este contexto. Ejemplo: añadir al gusto (la sal)



4.A. Adivina los ingredientes que verás en el vídeo, ¿falta algún ingrediente?

☐ Carne ☐ Garbanzos ☐ Tomate ☐ Cebolla

☐ Lentejas ☐ Fideos ☐ Zanahoria ☐ Huevos

☐ Cilantro ☐ Comino ☐ Jengibre ☐ Pimiento

- ¿Qué cantidades consideras que utilizan?



4. B. Numera en el orden correcto los pasos de preparación de la harira que observes en el vídeo:

PREPARACIÓN:

- ☐ Añadir las especias
- ☐ Cortar la carne
- ☐ Sofreír la cebolla
- ☐ Agregar el tomate
- ☐ Incorporar los garbanzos
- ☐ Añadir los fideos
- ☐ Dorar la carne
- ☐ Agregar el agua

Fuente: [Elaboración con instrucción a imagen generada con CANVA \(2024\)](#)



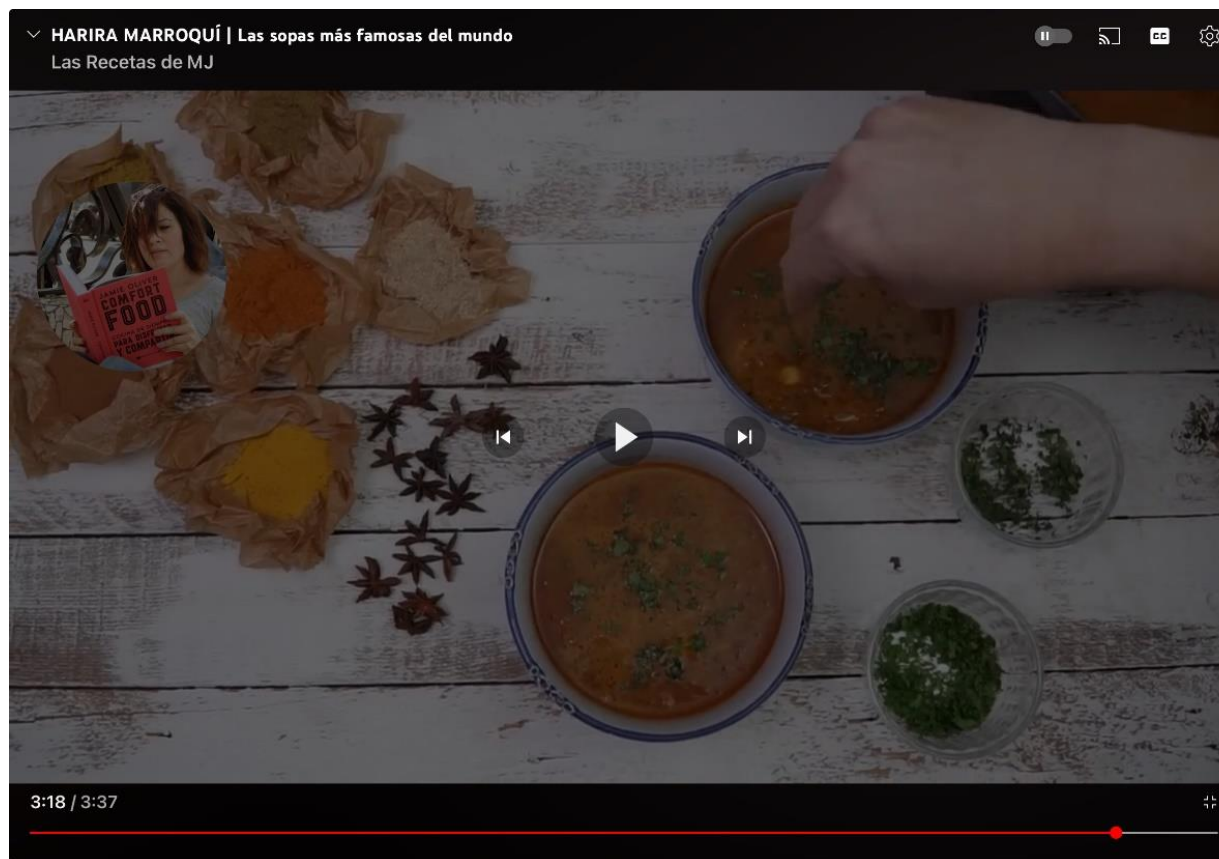
4.C. Durante el visionado anota los **bloques de palabras** que escuches relacionados con :

Preparación de ingredientes:

Técnicas de cocción:

Ingredientes:

Tiempo de cocción:



Fuente: <https://youtu.be/BZ28UCeHfH0?si=K66iiwzUfS3OUxxX>



5. Completa la siguiente tabla comparativa entre la harira y el cocido riojano con tu compañera. Utiliza la lista de ingredientes y pistas para ayudarte.

Elementos	Harira	Cocido riojano
Ingrediente principal		
Carne utilizada		
Verduras		
Legumbres		
Especias		
Tiempo de cocción		

Lista de ingredientes y elementos (desordenados): Garbanzos, Cordero, Tomate, Lentejas, Patatas, Carne de vacuno, Cilantro, Pimiento, Cebolla, Zanahoria, Comino Pimentón, Chorizo (se cambia por otra carne como cordero o vacuno), Canela Jengibre

Colocaciones y expresiones útiles: sopa espesa/ Guiso contundente/ Carne tierna de / Verduras de temporada/ Legumbres remojadas/ Especies aromáticas/ Cocción a fuego lento

Pistas:

La harira es una sopa espesa, mientras que el cocido es un guiso.

Ambos platos tienen un tiempo de cocción prolongado.

La harira utiliza más especias que el cocido riojano.

El cocido riojano incluye un embutido típico español.

La harira suele incluir dos tipos de legumbres.

5. B. Utilizando la información de la comparación, crea una versión adaptada del cocido riojano inspirándote en elementos de la harira. Completa la siguiente ficha:

Ingredientes principales (elige 4-5): 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

Elaboración: (describe 3-4 pasos principales):

Para empezar, .../ A continuación, .../ Luego, .../ Finalmente, ...

Tiempo de cocción: _____ minutos/horas. Por ejemplo, 2 horas a fuego lento.

Sugerencia de presentación:

Verbos útiles para la elaboración:

Cortar en dados/rodajas/juliana

Sofreír a fuego medio

Añadir un chorrito de aceite

Remover de vez en cuando

Sazonar al gusto

Dejar cocer a fuego lento

Servir bien caliente



Fuente: [Elaboración con instrucción a imagen](#)

generada con DALL-E OpenIA (2024) 56



5. C. Actividad de reflexión intercultural:

Ingredientes: ¿Qué nos dicen sobre el clima y la geografía de cada región?

Ocasiones para comer: ¿Cuándo se comen estos platos en sus culturas?

Una similitud y una diferencia: ¿En qué se parecen estos platos? ¿Cuál es la diferencia más interesante?

Expresiones útiles

El cocido riojano es similar a la harira en que se elaboran casi con los mismos ingredientes

A diferencia de la harira, el cocido riojano se come en las fiestas de verano...

Tanto el cocido como la harira llevan garbanzos...



1. Une las siguientes imágenes con sus colocaciones.

- a. Dar un paseo / b. Salir a patinar / c. Salir a correr/ d. tomar el sol / e. hacer yoga/ f. tocar la guitarra/ g. jugar al fútbol / h. ir de compras / i. ir de viaje / j. Ir al gimnasio



1.

2.

3.

4.



5.

6.

7.

8.



9

10

Letra	Número
A	8



1.b. De la lista anterior, ¿qué actividades te gusta hacer? ¿Hay algo que hacías en Marruecos y que no haces en Logroño o hay alguna actividad que has empezado a hacer aquí?

Usa frases cortas y simples. Puedes empezar con Yo... seguido de un verbo.

Ejemplo: Me gusta salir a correr y tomo clases de baile

Piensa en actividades que hacías antes: En Marruecos, yo iba a la playa cada semana. En Logroño no puedo porque no hay playa. En pasado (ir-iba)

Para responder: ¿Qué echas de menos hacer aquí?: Echo de menos... seguida de un verbo en infinitivo. Ejemplo: Echo de menos cocinar con mi familia.

Puedes explicar el motivo: porque aquí vivo sola.

En Logroño voy a pasear al parque porque está muy cerca de mi casa.



Seleccionar la opción correcta para formar las colocaciones adecuadas entre estas dos columnas:

Tomar

un paseo, un abrazo, las gracias

Salir

el sol, un café, una decisión

Dar

a correr, con amigos, de fiesta



2. Leer el texto de forma individual y en dos grupos clasificar las colocaciones según el verbo principal: dar, tomar, salir, jugar, tocar y hacer



María: Me gusta mucho **dar un paseo** por el parque después de comer. Los fines de semana, **voy de compras** al centro con mi hermana. A veces, **salgo a correr** por la mañana antes de ir a trabajar. En verano, me encanta **tomar el sol** en la playa cuando **voy de viaje** a la costa.

Ahmed: Yo **juego al fútbol** con mis amigos todos los sábados. Es muy divertido y hacemos mucho ejercicio. También me gusta **hacer yoga** en casa por las mañanas. Antes **tocaba la guitarra**, pero ahora no tengo mucho tiempo. Los domingos, suelo **ir de excursión** a la montaña con mi familia.





Sofía: **Salir a patinar** es mi actividad favorita. Voy al parque tres veces por semana para practicar. También me gusta mucho **ir de viaje**. El mes pasado fui a Barcelona y **visité museos**. Cuando hace buen tiempo, me gusta **tomar el sol** en la terraza de mi casa y leer un libro.

Carlos: Yo **hago yoga** en el parque los sábados por la mañana. Es muy relajante y me ayuda a **reducir el estrés**. Por las tardes, me gusta **dar un paseo** por el centro de la ciudad y tomar un café con amigos. Los domingos, suelo **ir de compras** al supermercado y luego cocino para toda la semana.



Explicación

a) Verbo + sustantivo:

dar + un paseo

tomar + un café

b) Verbo + preposición + sustantivo:

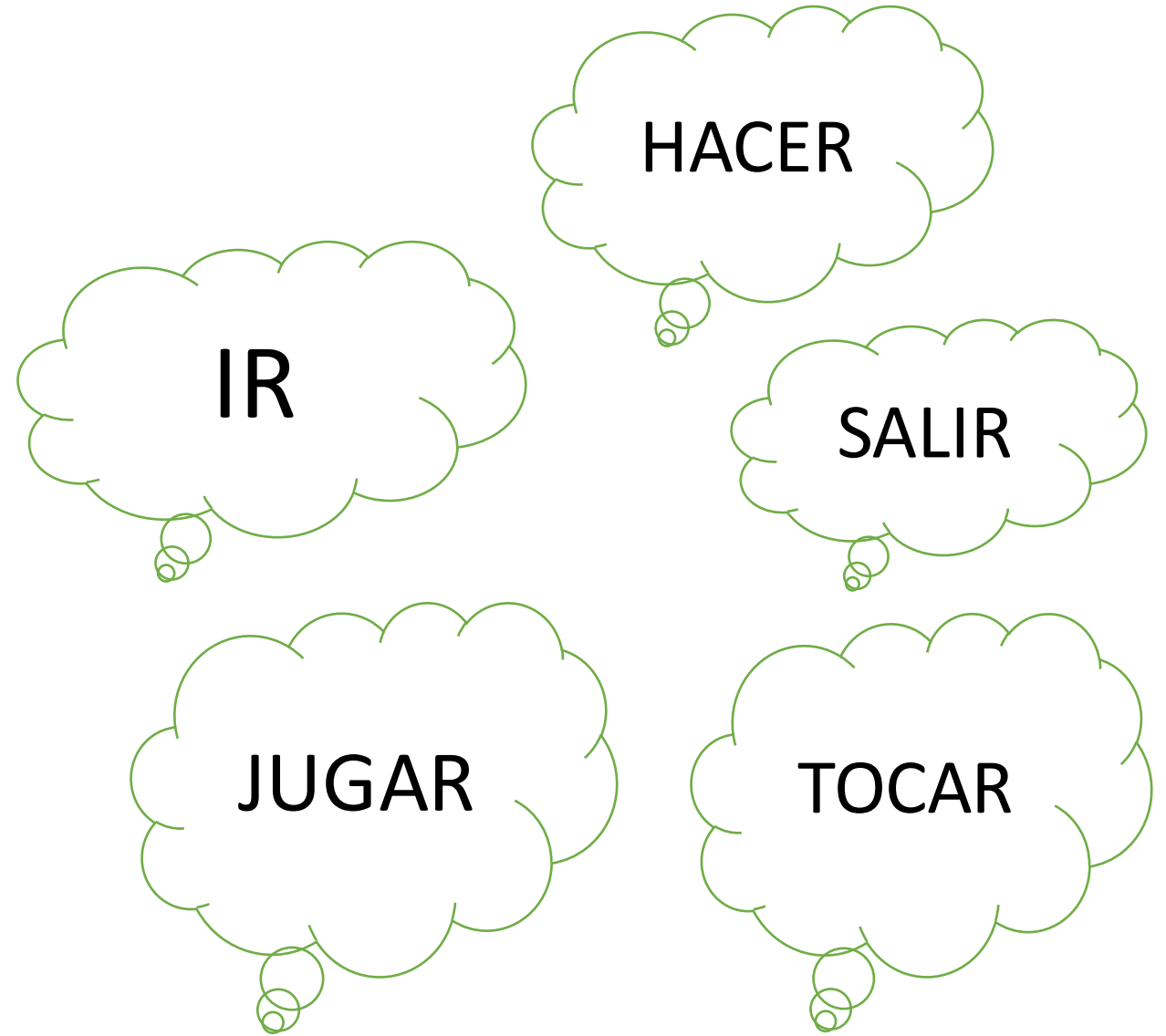
ir + de + compras

salir + a + correr

c) Verbo + artículo + sustantivo:

jugar + al + fútbol

tocar + la + guitarra





3. Selecciona la palabra adecuada en cada enunciado.

a) ¿Te gustaría _____ (verbo) _____ (sustantivo) conmigo?

Posibles respuestas: ver una película, dar un paseo o tomar un café.

b) ¿Quieres _____ (verbo) _____ (sustantivo) este fin de semana?

Posibles respuestas: ir al cine, hacer una excursión o visitar un museo.

c) ¿Tienes ganas de _____ (verbo) _____ (sustantivo)?

Posibles respuestas: tomar algo, ver una exposición, jugar un partido, etc.

d) ¿Qué tal si _____ (verbo en primera persona plural) _____ (sustantivo)?

Posibles respuestas: hacemos un picnic, vamos de compras o probamos un restaurante nuevo.



4 En parejas realizad un dialogo con las estructuras que acabamos de ver.

Roles:

Estudiante A: Hace la invitación

Estudiante B: Responde (aceptando o rechazando amablemente y proponiendo una alternativa) Seguid el ejemplo:

A: ¿Te gustaría ver una película conmigo esta tarde?

B: Lo siento, no puedo esta tarde. ¿Qué tal si vamos al cine mañana?

A: Buena idea. ¿Tienes ganas de tomar algo antes de la película?

B: Sí, me encantaría. ¿Quieres probar el nuevo café del centro?

A: Perfecto, quedamos allí.

Preguntas de reflexión: ¿Qué otras colocaciones podríamos usar para hacer invitaciones? ¿Cómo podemos rechazar una invitación de forma amable?



4. B. Elegid de manera individual uno de los cuatro perfiles: Pablo, Carmen, Amina o Lucía. Piensen en una invitación para esa persona. Usad: ¿Quieres...?, ¿Te gustaría...? o ¿Tienes ganas de...?

Pablo: 35 años.



Vive en Logroño desde hace 5 años. Es **enfermero** en el Hospital San Pedro de Logroño a turnos partidos. Le apasiona su trabajo y el **cuidado de la salud**. En su tiempo libre, disfruta del yoga y la **meditación** para manejar el estrés. **Le gusta la naturaleza** y hacer excursiones por La Rioja. Está interesado en la **cocina saludable** y en aprender nuevas recetas

Fuente: [Elaboración con instrucción a imagen generada con DALL-E OpenIA \(2024\)](#)

De Barcelona, pero vive en Logroño desde hace un año. **Estudiante de periodismo**. Le gusta la **música, el cine y explorar nuevos lugares**. Busca **conocer mejor la ciudad y hacer nuevos amigos**.

Lucía: 22 años



Carmen: 45 años



Española, nacida y criada en Logroño. Profesora de historia en un instituto. Le encanta la cultura local, el vino y la gastronomía riojana. Le gusta compartir conocimientos sobre la región

Fuente: Elaboración con instrucción a imagen generada con DALL-E OpenIA (2024)

De Marruecos. Estudiante de un máster de ingeniería en la Universidad de La Rioja. Le gusta la cocina, la lectura y aprender sobre diferentes culturas. Está interesada en mejorar su español

Amina: 25 años.



Fuente: Elaboración con instrucción a imagen generada con DALL-E OpenIA (2024)



4.C. En parejas compartir vuestras invitaciones y mejorarlas para crear una nueva y después compartirlas en grupos de cuatro.



Ejemplo de invitación:

Hola Amina, ¿te gustaría ir al mercado conmigo mañana a las 10? Podemos comprar ingredientes para cocinar juntas.

Recordar: Usar frases cortas y claras. Piensen en lo que le gusta a cada persona del perfil y a vosotras. Incluyan el lugar, la hora y algún detalle de la actividad.

GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE	
SESIÓN 1: Presentación y recetas del español	
Presentación: sesión 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Comprender los contenidos y los principales componentes de la unidad didáctica.
AGRUPAMIENTO	Grupo clase
MATERIALES	Pizarra.
DURACIÓN	5 minutos
PROCEDIMIENTOS	Después de saludar y dar la bienvenida a todos los alumnos, el docente presenta el objetivo: introducir las "recetas del español" como bloques prefabricados de palabras para aprender sobre salud y bienestar (1 minuto). Se muestran 2-3 ejemplos de estas "recetas" en la pizarra, como "¿Cómo se encuentra?" y "Me duele la cabeza" (2 minutos). A continuación, mencione que la secuencia didáctica se centrará en el vocabulario de salud, gastronomía y bienestar. Se explica que habrá retroalimentación inmediata en las actividades interactivas de H5P y se usarán rúbricas para los juegos de rol.
ACTIVIDAD 1.A Y B	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Activar el lexicón mental con los conocimientos previos y desarrollar una lluvia de ideas a partir de una nube de palabras y una imagen con los elementos relacionados con la salud y el bienestar. Descifrar el tema y completar la tabla con los elementos de la salud.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario básico sobre salud, bienestar y cuidado personal, y categorizar lugares, síntomas, acciones médicas, profesionales y cuidado personal.
DESTREZAS	Expresión oral y comprensión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, por parejas y grupo clase.
MATERIALES	Ordenador.
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Ejercicio 1.a: mostrar la nube de palabras a los estudiantes y pedir que identifiquen las palabras e imágenes que aparecen (5 minutos) Preguntar si creen que son importantes o si falta alguna palabra relacionada con la salud. En las mismas parejas, los estudiantes discuten qué significa para ellos estar sano. Presentar la imagen relacionada con la salud y el bienestar. Las parejas describen la imagen, utilizando el vocabulario trabajado. Algunas parejas comparten sus descripciones con toda la clase.(2 minutos): Ejercicio 1.b. Presentación de la tabla y explicar la categoría con las palabras ya incluidas. Los estudiantes trabajan en parejas para revisar y ponerse de acuerdo con las palabras nuevas de cada categoría. (3-5 minutos). Recapitulación del vocabulario nuevo aprendido y el profesor menciona que este vocabulario será útil para las siguientes actividades. Breve reflexión sobre la importancia de la salud en el contexto de adaptación a una nueva cultura (2 minutos).
ACTIVIDAD 2. A	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Introducir el concepto de "colocaciones léxicas" a través de una analogía con las recetas de cocina. Fomentar la reflexión sobre diferentes estilos de aprendizaje. Promover la interacción oral y el intercambio de opiniones.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario relacionado con la cocina y las recetas. Estructuras para expresar preferencias y dar razones (p.ej., "Prefiero", "porque"). Colocaciones léxicas básicas en español.
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión oral e Interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y parejas.
MATERIALES	Ordenador.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción al concepto de "colocaciones" (2 minutos): Presentar el texto introductorio sobre colocaciones y su analogía con las recetas. Aclarar dudas sobre el concepto y proporcionar ejemplos adicionales si es necesario. Lectura individual de las opciones (2 minutos): Los estudiantes leen individualmente las cuatro formas de preparar una receta y reflexionan individualmente. Dar tiempo para que cada piensen en su opción preferida y las razones. Discusión en parejas (5 minutos): Formar parejas para que compartan sus preferencias y razones. Animar a usar estructuras como "Prefiero", "porque" ... y vocabulario relacionado con la cocina. Puesta en común (2 minutos): algunas parejas comparten sus conclusiones con toda la clase. Fomentar una breve discusión sobre cómo estas preferencias pueden relacionarse con el aprendizaje de colocaciones en español. Cierre y conexión con el aprendizaje de idiomas (2 minutos): Guiar una breve reflexión sobre cómo las preferencias en la cocina pueden reflejar estilos de aprendizaje en el idioma y destacar la importancia de identificar, conocer y comprender las colocaciones en el aprendizaje del español.

ACTIVIDAD 2. B.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Comprender la diferencia entre locuciones, combinaciones libres y colocaciones. Desarrollar la capacidad de identificar y clasificar diferentes tipos de expresiones en español. Reforzar el vocabulario relacionado con la salud y el bienestar. Reflexionar sobre hábitos saludables y no saludables en el contexto cultural propio y de acogida. Practicar la expresión de hábitos personales en español.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Locuciones, combinaciones libres y colocaciones relacionadas con la salud. Vocabulario específico: "no pegar ojo", "ponerse enfermo", "tomar el pulso", "hacer ejercicio", "estar en plena forma". Estructuras para clasificar y justificar elecciones. Estructuras para expresar hábitos personales.
DESTREZAS	Producción escrita, Comprensión lectora, Expresión oral y Comprensión auditiva.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupos.
MATERIALES	Ordenador o dispositivo electrónico. Actividad: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324273829575217
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción a los tipos de expresiones (3 minutos): Presentar y explicar los tres tipos de expresiones: locuciones, combinaciones libres y colocaciones.

	Aclarar dudas y proporcionar ejemplos adicionales si es necesario. Lectura individual y comprensión (2 minutos): Los estudiantes leen individualmente las explicaciones y ejemplos. Clasificación individual (4 minutos): Los estudiantes clasifican las expresiones dadas en locuciones, combinaciones libres o colocaciones. Animar a que piensen en el porqué de cada clasificación. Discusión en parejas o pequeños grupos. Fomentar la discusión y justificación de sus elecciones. Puesta en común y corrección. Aclarar dudas y proporcionar explicaciones adicionales cuando sea necesario. Corrección: 1. No pegar ojo: Expresión fija 2. Comer una naranja: Combinación libre 3. Ponerse enfermo: Colocación 4. Hacer ejercicio: Combinación libre 5. Tomar el pulso: Colocación 6. Estar en plena forma: Expresión fija Aplicación práctica (4 minutos): Pedir a los estudiantes que piensen en un ejemplo adicional para cada categoría relacionado con la salud o el bienestar. Reflexionar sobre la importancia de reconocer estos tipos de expresiones para mejorar la competencia lingüística en español. Destacar cómo este conocimiento puede ayudar en situaciones relacionadas con la salud en el contexto de inmersión (2 minutos).
--	--

ACTIVIDAD 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Repasar y reforzar el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo. Desarrollar la memoria visual y la atención. Identificar elementos que no pertenecen a una categoría.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: partes del cuerpo (corazón, cerebro, ojos, voz, pies, oído).
DESTREZAS	Expresión oral y escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Cuaderno y juego de memoria con H5P: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324824116975697
DURACIÓN	5 minutos.
	Presentar la actividad con un ejemplo (1 minuto): Los estudiantes observan la imagen H5P con las seis palabras/imágenes. Identificación del intruso (2 minutos): Cada estudiante escribe en su hoja: a) Cuál es la palabra/imagen intrusa. b) Una breve explicación de por qué la eligió. Autorreflexión (1 minuto): Los estudiantes escriben una parte del cuerpo adicional relacionada con cualquiera de las imágenes mostradas y corrección de dudas.
ACTIVIDAD 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reforzar el vocabulario de las partes del cuerpo. Practicar la comprensión y uso contextual del vocabulario de las partes del cuerpo. Relacionar las partes del cuerpo con sus funciones.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: partes del cuerpo (manos, ojos, oídos, nariz, cerebro, corazón, pies, voz).

	Estructuras: oraciones simples describiendo funciones de las partes del cuerpo.
DESTREZAS	Producción escrita, interacción oral y comprensión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupo clase.
MATERIALES	Ordenador, actividad de rellenar huecos: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324927584436417 Opcional: un diccionario bilingüe.
DURACIÓN	5-10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (30 segundos): El profesor presenta la actividad y explica que deben completar las oraciones con las palabras del ejercicio anterior. Completar oraciones (3 minutos): Los estudiantes leen y completan individualmente las oraciones con la palabra adecuada. Autorrevisión (1 minuto): Los estudiantes revisan sus respuestas y el profesor corrige las dudas, estas son las respuestas correctas: 1. Mis manos me ayudan a escribir y dibujar. 2. Tengo ojos grandes para ver bien. 3. Mis oídos me ayudan a escuchar música. 4. Mi nariz puede oler las flores. 5. Mi cerebro me ayuda a pensar y aprender. 6. Mi corazón late cuando hago ejercicio. 7. Uso mis pies para caminar y correr. 8. Uso mi voz para expresar mis sentimientos.
ACTIVIDAD 5	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar estructuras Verbo + Sustantivo y Sustantivo + Adjetivo en un texto. Reforzar la comprensión de estas estructuras gramaticales en contexto.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras: Verbo + Sustantivo y Sustantivo + Adjetivo. Léxico: vocabulario relacionado con la salud y el cuidado personal.
DESTREZAS	Comprensión escrita, expresión e interacción escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Ordenador y hojas del cuaderno.
DURACIÓN	5-10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	El profesor presenta la actividad y explica brevemente las estructuras a identificar. Lectura individual (1 minuto): Los estudiantes leen el texto en silencio. Identificación de estructuras (2 minutos 30 segundos): Los estudiantes subrayan o anotan tres ejemplos de cada estructura. Revisión (1 minuto): Los estudiantes revisan sus respuestas y el profesor responde las dudas (30 segundos): Posibles respuestas correctas: Verbo + Sustantivo: 1. Sufre malestar/ 2. Siento dolor/ 3. Guarda reposo/ 4. Bebe agua/ 5. Come sano/ 6. Sigue consejos/ 7. Hacer ejercicio Sustantivo + Adjetivo: 1. Fiebre alta/ 2. Sopa caliente/ 3. Frutas frescas/ 4. Ejercicio suave
ACTIVIDAD 6	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reforzar el vocabulario relacionado con la salud y el cuidado personal.

	Practicar la comprensión de definiciones y su relación con términos específicos. Desarrollar habilidades de resolución de crucigramas en español.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: vocabulario de salud (comer sano, recetar un medicamento, sentir dolor, beber agua, poner una inyección, guardar reposo, hacer ejercicio, tener fiebre). Estructuras: definiciones y frases descriptivas relacionadas con la salud.
DESTREZAS	Comprensión y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Crucigrama: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324163940800067
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Presentar y explicar la actividad a los alumnos (las palabras son del texto anterior y son las definiciones explicadas). Los estudiantes leen las definiciones y completan el crucigrama individualmente. Los estudiantes revisan sus respuestas con la corrección automática. El profesor recoge las hojas de trabajo. Soluciones: Horizontal: 2. COMER SANO 5. RECETAR UN MEDICAMENTO 6. SENTIR DOLOR 8. BEBER AGUA Vertical: 1. PONER UNA INYECCIÓN 2. GUARDAR REPOSO 3. HACER EJERCICIO 4. TENER FIEBRE
ACTIVIDAD 7	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar el vocabulario de emociones en español, árabe y bereber. Desarrollar la comprensión visual de emociones representadas gráficamente. Fomentar la competencia y el aprendizaje lúdico. Reflexionar sobre la expresión de emociones en diferentes culturas.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: emociones (felicidad, tristeza, alegría, dolor) en español, árabe y bereber.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión oral y escrita, Expresión e interacción oral y Expresión e interacción escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupo clase.
MATERIALES	Cuaderno, bolígrafos y lápices
DURACIÓN	15 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (2 minutos): Explicación de la actividad y repaso rápido de las emociones básicas. Juego de emociones (6 minutos): Actividad de expresiones simples (5 minutos): En parejas, los estudiantes practican expresiones simples. Cierre y retroalimentación (2 minutos): Repaso de las expresiones aprendidas y anuncio de puntuaciones. Sistema de puntos simplificado: Respuesta correcta: 5 puntos Respuesta incorrecta: 0 puntos Actividad de expresiones simples:

	Cada pareja escribe tarjetas con expresiones simples en español. Deben practicar el uso de estas expresiones en diálogos cortos.
Español	Situación de uso
¡Qué sorpresa!	Cuando algo inesperado ocurre
Estoy enfadado	Cuando algo me molesta
Estoy feliz	Cuando algo bueno pasa
Me siento triste	Cuando algo malo pasa

SESIÓN 2: SALUD, DINERO Y AMOR: ESTAR, HACER Y TENER	
ACTIVIDAD 1 A Y B	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Clasificar vocabulario relacionado con salud, dinero y amor. Activar el léxico y practicar verbos y lugares asociados a cada ámbito de la salud, dinero y amor. Desarrollar habilidades de discusión y argumentación en español. Reflexionar sobre valores personales y culturales.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Verbos relacionados con salud, dinero y amor: curar, ahorrar, abrazar, operar, gastar, besar, ejercitar, invertir, acariciar. Lugares asociados a cada ámbito: hospital, banco, parque, gimnasio, oficina, restaurante. Estructuras comparativas: “es más importante que”, “tiene mayor impacto”. Expresiones de opinión: “Creo que”, “En mi opinión”, “Me parece que” ...
DESTREZAS	Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, dos grupos y grupo clase.
MATERIALES	Cuaderno, pizarra y ordenador, diccionario.
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Decir: “Vamos a escuchar una canción que se llama ‘No tengo...’” Preguntar a la clase: “¿Qué creen que no tiene el cantante?” “¿Cómo creen que se siente?” Anotar algunas ideas simples en la pizarra Distribuir hojas de trabajo con listas de verbos y lugares. Verbos a clasificar: curar, ahorrar, abrazar, operar, gastar, besar, ejercitar, invertir, acariciar. Lugares a clasificar: hospital, banco, parque, gimnasio, oficina, restaurante. Los estudiantes clasifican cada elemento en salud, dinero o amor. Comparación en dos grupos de cuatro estudiantes (4 minutos). Comparar clasificaciones usando frases como “Yo he puesto ‘curar’ en salud, ¿y tú?” Llegar a un consenso en el grupo. Puesta en común y corrección (3 minutos). Cada grupo comparte sus clasificaciones. El profesor anota y corrige en la pizarra: Salud: curar, operar, ejercitar / hospital, gimnasio. Dinero: ahorrar, gastar, invertir / banco, oficina. Amor: abrazar, besar, acariciar / parque, restaurante. Reflexión y debate breve (4 minutos). Preguntar: “¿Cuál de estos ámbitos creen que es más importante? ¿Por qué?” Los estudiantes usan estructuras como “Creo que la salud es más importante porque...”

	Fomentar 2-3 opiniones diferentes. Cierre (1 minuto): resumir brevemente las opiniones compartidas. Relacionar con el tema de la canción "No tengo...".
EVALUACIÓN	Evaluación formativa durante la actividad: Observar la participación y el uso del vocabulario durante las discusiones en grupo. Notar la correcta clasificación de verbos y lugares. Autoevaluación: Al final, los estudiantes marcan en su hoja de trabajo los elementos que clasificaron correctamente. Evaluación entre pares: Durante la comparación en grupos, los estudiantes se corrigen mutuamente. Evaluación del profesor: anotar el uso correcto de estructuras comparativas y expresiones de opinión durante el debate. Seguimiento: en la siguiente clase, hacer un breve quiz oral usando los verbos y lugares practicados.
	ACTIVIDAD 2
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar vocabulario relacionado con la vida cotidiana en España. Revisar y aplicar tiempos verbales en contexto. Desarrollar la comprensión lectora y la producción escrita. Fomentar la expresión de experiencias personales similares a las de Amina.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario: verbos de acciones cotidianas, comida, salud, trabajo, emociones. Tiempos verbales: presente de indicativo, pretérito perfecto. Expresiones de frecuencia: "todos los días", "a veces". Conectores simples: "pero", "cuando". Colocaciones: "aprender español", "hacer ejercicio", "sentirse cansada/triste", "hacer amigos". Chunks lexicales: "estar contenta en", "tener planes para", "ir al mercado".
DESTREZAS	Comprensión y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Ordenador y actividad H5P: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325583775434087
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Introducción (1 minuto): el profesor presenta la actividad: "Vamos a leer y completar un texto sobre Amina, una mujer marroquí en España". Realización de la actividad individual (7-9 minutos). Las alumnas completan la actividad de rellenar huecos en H5P. Animar a usar sus propias experiencias para guiar sus elecciones. Recordar que la autocorrección es inmediata, así que pueden aprender de cada respuesta. Reflexión individual (1-2 minutos). Pedir a las alumnas que anoten las palabras o estructuras que les resultaron más difíciles. Discusión en clase (1-2 minutos). Preguntar: "¿Qué aprendieron sobre el español con esta actividad?". Discutir brevemente las dificultades comunes y cómo superarlas. Conexión personal (2-3 minutos). Preguntar: "¿En qué se parece la vida de Amina a la suya?". Invitar a compartir brevemente experiencias similares o diferentes.

EVALUACIÓN	Las alumnas reciben retroalimentación inmediata a través de H5P durante toda la actividad. Solución: Amina es una mujer marroquí que vive en España. Ella trabaja en una tienda y estudia español. A Amina le gusta la comida de su país. En casa, ella cocina, pero también come comida española. Los domingos, va al mercado. Amina piensa que es importante comer bien. Ella camina todos los días en el parque. y a veces, Amina tiene dolor de cabeza. Cuando esto pasa, ella toma té. Amina está contenta en España, pero recuerda su país. A veces está triste, pero tiene amigos nuevos. Ella hace planes para el futuro. Quiere tener un negocio algún día. Autoevaluación: las alumnas reflexionan sobre sus resultados finales y las áreas que necesitan mejorar. Evaluación del profesor: observar la interacción de las alumnas con la actividad H5P. Identificar patrones de errores comunes para abordar en futuras lecciones. Seguimiento: Proponer que, para la próxima clase, escriban un párrafo similar sobre su propia experiencia en España.
	ACTIVIDAD 2. B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Analizar los usos específicos de los verbos estar, hacer y tener. Distinguir entre situaciones temporales y permanentes con “estar”. Identificar los tipos de acciones que se expresan con “hacer”. Identificar los usos de posesión, estados físicos y relaciones del verbo “tener”.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Usos de estar para estados de ánimo, ubicación y situaciones temporales. Usos de hacer para planes, acciones habituales y remedios. Usos de tener para posesión, estados físicos y relaciones.
DESTREZAS	Expresión escrita e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupo clase.
MATERIALES	Hoja del cuaderno.
DURACIÓN	15-20 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción y repaso con “estar” (4-5 minutos): Breve explicación de los usos de “estar” para estados de ánimo, ubicación y situaciones temporales. Los estudiantes completan oralmente: “Yo estoy _____ (circunstancia)” usando emojis 😊 ☹️ 😐, “Yo estoy _____ (lugar)” usando banderas ESMAFR. Discusión sobre la temporalidad de estas situaciones. Actividad con “hacer” (6-7 minutos). Explicación concisa de los usos de “hacer” para planes, acciones habituales y remedios. En parejas, los estudiantes discuten: ¿Qué hacen los españoles y también los marroquíes? ¿Qué hacen los españoles y no los marroquíes? ¿Qué hacen los marroquíes y no los españoles? Puesta en común, enfatizando los diferentes tipos de acciones. Práctica con “tener” (4-5 minutos). Explicación de los usos de “tener” para posesión, estados físicos y relaciones. Individualmente, los estudiantes hacen una lista rápida de la ropa que tienen en su armario. En parejas, clasifican las prendas de cabeza a pies.

	Algunas parejas comparten ejemplos, incluyendo usos de “tener” más allá de la posesión. Recapitulación de los usos específicos de cada verbo. Los estudiantes comparten un ejemplo de cada verbo que demuestre su comprensión de los nuevos contenidos. (1-3 minutos).
	ACTIVIDAD 3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Recordar y escribir el mayor número posible de nombres de partes del cuerpo
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario relacionado con las partes del cuerpo clasificándolas en cabeza cuerpo y extremidades.
DESTREZAS	Expresión escrita
AGRUPAMIENTO	Individual
MATERIALES	Hoja y diccionarios
DURACIÓN	5 minutos
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	El profesor explica la actividad. Los estudiantes deben escribir tantos nombres de partes del cuerpo como recuerden. El profesor pide a los estudiantes que cuenten las palabras han escrito, las corrigen en grupo y añaden las palabras que falten con la supervisión docente.
	ACTIVIDAD 3. B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Relacionar el sonido con la parte del cuerpo específica
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario: partes del cuerpo divididas en tronco, cabeza y extremidades
DESTREZAS	Comprensión oral y escrita y expresión escrita
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Video de <i>No tengo</i> de Vicentico: https://www.youtube.com/watch?v=bZQCpw0kNK8 Preguntas interactivas: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325754060299897/edit
DURACIÓN	7 minutos
PROCEDIMIENTOS	Los estudiantes señalan con el cursor la parte del cuerpo específica al escuchar la palabra en la canción (5 minutos), el profesor pregunta las partes del cuerpo que aparecen en la canción. Solución: ojos, piel, oídos, pies, brazos, piernas, boca y pelo. Promover una discusión sobre las palabras que sí están en la actividad interactiva y no aparecen en la canción (uñas y manos) y las que sí están en la canción y no aparecen en la actividad (piel y pelo), revisión y corrección de dudas (2 minutos).
EVALUACIÓN	La evaluación es automática, cuando las alumnas presionan sobre la parte del cuerpo aparece la palabra correcta. Si los alumnos tienen dudas procurar que se respondan primero entre las compañeras.
EVALUACIÓN	ACTIVIDAD 4
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Mejorar la comprensión auditiva en español. Profundizar la comprensión de la letra de la canción. Interpretar el significado de ciertas expresiones en contexto. Evaluar afirmaciones sobre el contenido de la canción.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario: partes del cuerpo, sentimientos, conceptos abstractos (libertad, fe, amor). Estructuras: “No tengo”, “Tengo”..., uso del presente de indicativo. Vocabulario específico de la canción: casa, fe, coche, libertad. Interpretación de expresiones metafóricas.
DESTREZAS	Comprensión oral y escrita
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Video de <i>No tengo</i> de Vicentico. Preguntas interactivas:

	https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292332566687548797
DURACIÓN	10-15 minutos
PROCEDIMIENTOS	Los estudiantes responden individualmente a las siguientes preguntas interactivas: a) En “No tengo casa”, ¿qué significa “casa”? Opciones: Un edificio Un lugar para vivir Un trabajo b) “No tengo fe” significa: Opciones: No tener amigos No creer en Dios No tener esperanza c) Según la canción, no tener nada material significa no tener nada en absoluto. (Verdadero / Falso) d) La canción sugiere que no tener coche es lo mismo que no tener libertad. (Verdadero / Falso) e) Según la canción, ¿tener boca y poder hablar son cosas importantes? (Verdadero / Falso) Revisión de las respuestas en grupo: El profesor guía la discusión sobre cada pregunta. Se anima a los estudiantes a justificar sus respuestas con referencias a la letra de la canción.
EVALUACIÓN	La evaluación es automática, programada con las posibles opciones por el profesor. Las dudas se responden en plenaria.
ACTIVIDAD 5	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Crear un glosario trilingüe (español-dariya-bereber) con el vocabulario clave de la canción. Fomentar la conciencia intercultural entre las estudiantes. Desarrollar habilidades de trabajo en equipo y comunicación intercultural. Reforzar el vocabulario relacionado con posesiones, partes del cuerpo y conceptos abstractos. Promover la conciencia metalingüística comparando estructuras en los tres idiomas.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario de la canción: plata (dinero), ropa, Dios, amor, ojos, sentimiento, hijos, piel, libertad, casa, fe, sonrisa, corazón, hablar, nada. Competencia sociolingüística: expresiones equivalentes en español, dariya y bereber.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión oral: discusiones en grupo, presentaciones. Comprensión oral: escucha activa durante las discusiones y presentaciones. Expresión escrita: anotación de traducciones. Comprensión lectora: lectura de palabras en español y sus traducciones. Mediación: explicación de conceptos entre diferentes idiomas.
AGRUPAMIENTO	Individual, dos grupos y grupo clase
MATERIALES	Palabras clave de la canción, temporizador, pizarra y ordenador.
DURACIÓN	15-20 minutos

PROCEDIMIENTOS	Dividir la clase en dos grupos para traducir (5 minutos): Cada grupo traduce las palabras a su idioma asignado. Discuten brevemente el uso de estas palabras en Marruecos. Comparación cultural (8 minutos): Los grupos comparten sus traducciones. Discuten las diferencias y similitudes en el uso de estas palabras en España y Marruecos. Reflexión final (5 minutos): guiar una discusión con las preguntas: “¿Qué hay en común y diferente?”, “¿Estáis de acuerdo con las comparaciones?”. Cierre (2 minutos): Resumir los puntos principales de la comparación cultural.
EVALUACIÓN	Criterios de evaluación: comprensión del significado (40%): capacidad para explicar de manera simple el significado de cada palabra en su cultura. Uso de frases cortas y vocabulario básico para describir los conceptos. Comparación cultural simple (30%): habilidad para identificar si una palabra significa lo mismo o algo diferente en las culturas. Uso de expresiones simples como “es igual”, “es diferente”, “en España...”, “en Marruecos...”. Participación y esfuerzo (20%): Participación en la discusión grupal. Intento de usar el español para expresar ideas, aunque sea con errores. Presentación oral básica (10%): Capacidad para decir 2-3 frases sobre una palabra del glosario. Uso de ayudas visuales si es necesario (dibujos, fotos). Método de evaluación: Actividad en clase: Los estudiantes completan una tabla simple con el significado de las palabras en cada cultura. Marcan con emoticonos si el significado es igual (😊) o diferente (😬). Discusión en grupos pequeños: Comparten sus ideas sobre los significados usando frases simples. Presentación: Cada estudiante elige una palabra y dice 2-3 frases sobre su significado en las diferentes culturas. Rúbrica de calificación simplificada: Muy bien (8-10): Entiende y explica los significados básicos, identifica diferencias y similitudes, participa activamente. Bien (6-7): Entiende la mayoría de los significados, identifica algunas diferencias, intenta participar. Regular (4-5): Entiende algunos significados, necesita ayuda para comparar, participación limitada. Necesita mejorar (0-3): Dificultad para entender los significados, no puede comparar, poca participación. Preguntas guía simples: ¿Qué significa “casa” en tu cultura? ¿Es igual o diferente en España? ¿La palabra “familia” es importante en Marruecos? ¿Y en España? ¿Qué es “libertad” para ti? ¿Crees que es igual en las dos culturas? ¿La palabra “amor” significa lo mismo en español y en tu lengua? ¿Qué palabra del glosario te parece más interesante? ¿Por qué?
ACTIVIDAD 6	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Expresar gustos y preferencias sobre frases de la canción. Practicar la estructura “No tengo... pero tengo...”.

	Fomentar la creatividad y el trabajo en parejas. Reforzar la comprensión del mensaje principal de la canción.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructura: "No tengo... pero tengo...". Vocabulario relacionado con posesiones materiales e inmateriales. Expresiones para indicar gustos: "Me gusta", "No me gusta".
DESTREZAS	Expresión oral., comprensión auditiva, expresión escrita e interacción oral
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y toda la clase.
MATERIALES	Ordenador, cuaderno.
DURACIÓN	15-20 minutos
PROCEDIMIENTOS	Explicar la actividad y sus objetivos y seleccionar las frases (2 minutos): Cada estudiante selecciona individualmente las frases que más y menos le gustan de la canción. En parejas, los estudiantes comparten sus elecciones y explican brevemente por qué las eligieron (3 minutos). Los estudiantes, en parejas, crean nuevas frases. Cada pareja crea dos frases nuevas usando los elementos léxicos de la sesión (3 minutos). El profesor circula por la clase ofreciendo ayuda si es necesario. Puesta en común (8 minutos): cada pareja comparte sus frases con el grupo mientras el profesor las escribe en la pizarra y anima a los demás estudiantes a comentar las frases de sus compañeros. Reflexión final (2 minutos): El profesor guía una breve discusión sobre el mensaje de la canción: "La canción dice 'tengo todo y no tengo nada'. ¿Qué creéis que significa?"
EVALUACIÓN	Observación directa de la participación y la interacción. Valoración de la capacidad para expresar preferencias y justificarlas. Evaluación de la creatividad y corrección en la creación de nuevas frases. Criterios de evaluación: capacidad para expresar preferencias sobre las frases de la canción. Habilidad para justificar opiniones de forma sencilla. Uso correcto de la estructura "No tengo... pero tengo...". Creatividad en la elaboración de nuevas frases. Participación en la interacción con el compañero.

SESIÓN 3: Y A TI, ¿QUÉ TE DUELE? PUES...

ACTIVIDAD 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Activar lexicón mental y repasar vocabulario básico relacionado con el dolor y lesiones. Practicar la comprensión y uso de frases simples sobre experiencias de dolor.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras: "Doler + parte del cuerpo", "Tener + dolor de + parte del cuerpo", "Tener + dolencia". Intensificadores: mucho, poco. Vocabulario: partes del cuerpo y dolencias comunes.
DESTREZAS	Comprensión escrita, expresión e interacción orales.
AGRUPAMIENTO	Grupo clase
MATERIALES	Pizarra y cuaderno.
DURACIÓN	5-10 minutos
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Repaso rápido de estructuras (1 minuto): el profesor escribe en la pizarra y lee: "Me duele + parte del cuerpo", "Tengo dolor de + parte del cuerpo", "Tengo + dolencia", "Me duele mucho/poco". Narración de experiencias (1 minuto): el profesor narra las tres experiencias, usando las estructuras: "Me corté con un cuchillo. Me

	dolió mucho el dedo”, “Me caí por las escaleras. Tuve dolor de brazo porque se fracturó”, “Se me rompió un diente. Me dolió la boca”. Preguntas y respuestas (3-4 minutos): los estudiantes hacen preguntas usando las estructuras: “¿Qué te dolió?”, “¿Tuviste dolor de...?”, “¿Te dolió mucho o poco?”. El profesor responde usando las estructuras aprendidas. Identificación de la intrusa (1-2 minutos): los estudiantes intentan adivinar la experiencia falsa y el profesor la confirma. Práctica: los estudiantes crean una frase sobre dolor usando una de las estructuras y los demás la adivinan (2 minutos)
	ACTIVIDAD 2
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar partes del cuerpo de la canción a través de la mímica. Practicar la comprensión auditiva de expresiones de dolor. Reforzar el uso de la estructura “Me duele/n + parte del cuerpo”.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario de partes del cuerpo: cabeza, pierna, estómago, muela, espalda, ojos, rodilla, mano, riñones, oído, garganta. Estructura: “Me duele/n + parte del cuerpo”. Negación: “No me duele + parte del cuerpo”.
DESTREZAS	Comprensión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, dos grupos de 4 y grupo clase.
MATERIALES	Vídeo ¿Qué te duele?: https://www.youtube.com/watch?v=zFuAGp2u1LU
DURACIÓN	5 minutos
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (1 minuto): el profesor explica que van a ver un video y deben identificar con mímica las partes del cuerpo mencionadas. Se reproduce el video y los estudiantes hacen mímica de las partes del cuerpo que escuchan (3 minutos). Competición de adivinanzas en dos grupos(8 minutos): se reproduce el video nuevamente, pausando después de cada expresión de dolor. Los grupos compiten para adivinar la parte del cuerpo y la expresión correcta. Se otorga un punto por cada respuesta correcta. Recuento y cierre (2 minutos): Se cuentan los puntos y se anuncia el grupo ganador. El profesor repasa las expresiones aprendidas.
	ACTIVIDAD 3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reconocer y asociar expresiones comunes de dolor con imágenes correspondientes. Practicar el uso de las estructuras: “Me duele/n + parte del cuerpo”, “Estoy + adjetivo”, “Tengo + sustantivo”, y “Me siento + adjetivo”. Reforzar el vocabulario relacionado con dolores, síntomas y estados de salud.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras: “Me duele + parte del cuerpo”, “Estoy + adjetivo”, “Tengo + sustantivo”, y “Me siento + adjetivo”. Vocabulario: partes del cuerpo, síntomas, estados de salud. Concordancia de género en adjetivos.
DESTREZAS	Comprensión oral y comprensión escrita .
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Memory en H5P: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325943231944227
DURACIÓN	5-10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	El profesor presenta las cuatro estructuras con un ejemplo de cada una. Juego de memoria (3-7 minutos): Los estudiantes juegan al Memory interactivo, individualmente o en parejas.

	Deben encontrar las parejas de imagen-texto, escuchando el audio al hacer clic en las tarjetas. Se anima a los estudiantes a repetir las frases en voz baja mientras juegan. Puesta en común rápida (1 minuto): El profesor pregunta qué expresiones resultaron más difíciles o interesantes. Repasa las estructuras, pidiendo ejemplos a los estudiantes.
	ACTIVIDAD 3. B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar el uso correcto de las estructuras “Me duele”, “Estoy”, “Me siento” y “Tengo” en contextos de salud y estados de ánimo. Reforzar la comprensión de cuándo usar cada estructura. Desarrollar la habilidad de crear frases originales utilizando estas estructuras.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras: “Me duele + parte del cuerpo”, “Estoy + adjetivo”, “Me siento + adjetivo”, “Tengo + sustantivo”. Vocabulario: partes del cuerpo, síntomas, estados físicos y emocionales. Concordancia de género y número.
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión escrita .
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Actividad de rellenar huecos en HP5 y frases en el cuaderno.
DURACIÓN	5-10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (1-2 minutos): El profesor explica la actividad y cómo usar la herramienta H5P. Parte 1: Rellenar huecos (5-7 minutos): Los estudiantes completan la primera parte de la actividad en H5P. Parte 2: Crear frases nuevas (3-5 minutos): Los estudiantes crean sus propias frases usando las estructuras aprendidas. Revisión y discusión (1-2 minutos): Breve discusión sobre las respuestas y las frases creadas. Título: “Expresiones de salud y estado: Práctica y creación”. Parte 1: <i>Rellenar los huecos</i>. Instrucciones: “Completa las frases con duele, estoy, siento o tengo. Todas están en 1ª persona del singular”. Me duele el cuello. Estoy resfriado. Me siento cansada. Tengo dolor de muelas. Me siento mejor hoy. Tengo náuseas. Me duele la rodilla. Estoy mareado. Tengo alergia. Parte 2: Crea una frase nueva con cada estructura. Me duele: _____ Estoy: _____ Me siento: _____ Tengo: _____
	ACTIVIDAD 4 A Y B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reforzar los conocimientos sobre vocabulario relacionado con síntomas y enfermedades.

	Practicar la expresión oral utilizando estructuras para describir dolencias y síntomas. Fomentar la capacidad de hacer hipótesis sobre problemas de salud basándose en pistas visuales.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario relacionado con síntomas y enfermedades comunes Estructuras para expresar hipótesis: "Creo que...", "Es posible que...", "Quizás...". Repaso de las estructuras: "Me duele...", "Tiene...", "Está...", "Se siente...".
DESTREZAS	Integración de todas las destrezas
AGRUPAMIENTO	Parejas
MATERIALES	Fotograma del vídeo El médico: https://www.youtube.com/watch?v=0YJf5q0_gac&list=PLnAKGL0WmzTBqoyu9Ri9CkhfiUzTgzDzb&index=4
DURACIÓN	5-10 minutos
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (2 minutos): El profesor muestra la imagen de la persona en la consulta del médico. Explica que van a hacer una lluvia de ideas sobre los posibles síntomas o problemas de salud del paciente. Activación de conocimientos previos (1 minuto): el profesor pregunta: "¿Qué palabras conocéis para describir cómo se siente alguien enfermo?". Anota algunas respuestas en la pizarra. Lluvia de ideas en parejas (5-7 minutos): los estudiantes trabajan en parejas para generar ideas sobre los posibles síntomas o problemas del paciente. Se les anima a usar las estructuras aprendidas: "Creo que le duele...", "Es posible que tenga...", "Quizás está...". Puesta en común (3-5 minutos): cada pareja comparte sus ideas con la clase. El profesor anota las ideas más interesantes o las que utilizan bien las estructuras objetivo. Cierre (1-2 minutos): el profesor repasa brevemente las estructuras y el vocabulario más relevante utilizado.
ACTIVIDAD 4. C.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar el rol del hablante (médico o paciente) en un diálogo de consulta médica. Comprender la secuencia lógica de una consulta médica. Reforzar el vocabulario y las expresiones comunes en un contexto médico.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario médico: síntomas, medicamentos, instrucciones médicas. Estructuras para expresar dolencias: "Me duele...", "Tengo...". Imperativos para instrucciones médicas: "Beba...", "Descanse...", "Abra...", "Saque...". Fórmulas de cortesía en una consulta médica.
DESTREZAS	Comprensión y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupo clase.
MATERIALES	Cuaderno y fotocopias.
DURACIÓN	5-10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (2 minutos): El profesor explica la actividad: identificar quién dice cada frase y ordenarlas lógicamente. Identificación de roles (3-4 minutos): los estudiantes leen las frases e indican si creen que las dice el médico o el paciente. Los estudiantes ordenan las frases según creen que aparecerían en la consulta (3 minutos).

	Los estudiantes comparan sus respuestas con un compañero, discutiendo las diferencias (2-3 minutos). Corrección y discusión grupal (3-4 minutos): revisa el orden correcto y se discuten las razones de la secuencia.
	ACTIVIDAD 5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Comprender y ordenar un diálogo médico-paciente a partir de un vídeo. Identificar las diferentes fases de una consulta médica. Analizar el registro lingüístico y el grado de formalidad en una consulta médica. Ampliar el vocabulario relacionado con consultas médicas.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario y expresiones típicas de una consulta médica. Estructuras para cada fase de la consulta: presentación, análisis, diagnóstico, tratamiento, despedida. Formas de tratamiento formal e informal (tú/usted). Registro formal e informal en contextos médicos.
DESTREZAS	Comprensión oral, comprensión y expresión escritas.
AGRUPAMIENTO	Parejas y grupo clase.
MATERIALES	Vídeo <i>En el médico</i> , cuaderno y ordenador.
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción y explicación de la actividad (1 minuto): Primer visionado del video (1.5 minutos): Los estudiantes ven el video una vez sin tomar notas. Distribución de las frases desordenadas (0.5 minutos): Se reparten las frases del diálogo en desorden. Segundo visionado y ordenamiento de frases (3 minutos): Los estudiantes ven el video por segunda vez mientras ordenan las frases. Clasificación de frases según las fases de la consulta (3 minutos): individualmente, clasifican las frases según la fase de la consulta médica. Discusión en parejas (2 minutos): Comparan sus clasificaciones y discuten brevemente sobre las frases más difíciles de categorizar. Análisis del lenguaje y formalidad (2 minutos): En parejas, identifican aspectos del lenguaje usado (formalidad, tratamiento tú/usted) y señalan las frases más formales. Puesta en común y discusión final (2 minutos): Se comparten las observaciones principales sobre el lenguaje y la estructura de la consulta. Corrección: Presentación y saludo: Pase, siéntese Análisis inicial: 2. Dígame: ¿qué le pasa? ¿Qué síntomas tiene? Síntomas: 3. Me duele mucho la garganta, y tengo mucha tos y mocos 4. Mmm, no lo sé. Estoy muy cansado, me duele todo el cuerpo. 5. ¿Tiene fiebre? 6. Vale, no se levante... Abra la boca, saque la lengua... Un momento. 7. Respire... No respire... Diagnóstico y tratamiento: 8. Pues tiene faringitis 9. Le voy a recetar ibuprofeno y un antibiótico cada 8 horas. 10. Vale, ¿y qué es ibuprofeno?

	11. Es un antiinflamatorio común para el dolor de garganta. 12. De acuerdo. Tengo alergia a la penicilina. 13. ¡Ah!, es muy importante. Entonces, mejor este otro antibiótico. 14. Beba mucho líquido y descanse. 15. Si sigue mal en una semana, vuelva. Despedida: 16. Gracias 17. Ah, vale. Muchas gracias. Adiós. 18. Hasta luego.
	ACTIVIDAD 6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar el vocabulario médico en un contexto realista. Desarrollar habilidades de comunicación en una situación médica. Mejorar la fluidez en la expresión oral. Practicar la comprensión auditiva en un contexto médico.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario relacionado con síntomas, enfermedades y tratamientos. Estructuras para preguntar y responder sobre el estado de salud. Expresiones formales para interacciones médico-paciente. Uso del imperativo para dar instrucciones y recomendaciones.
DESTREZAS	Comprensión lectora, expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Fichas con roles de médico y paciente, lista de vocabulario médico.
DURACIÓN	15-20 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Explicación de la actividad y formación de parejas (2 minutos). Preparación del <i>juego de rol</i> (5 minutos). Representación del juego de rol (tiempo variable, aproximadamente 3-4 minutos por pareja). Retroalimentación y discusión (3-5 minutos). Estructura del juego de rol : Saludo y presentación. Descripción de síntomas. Preguntas del médico. Examen básico (si es apropiado). Diagnóstico. Receta y recomendaciones. Información importante (como alergias). Despedida.
EVALUACIÓN	Observación del profesor de la preparación y representación de los roles. Notas sobre el uso del vocabulario, fluidez y adecuación a la situación comunicativa. ANEXO 1 (Rúbrica evaluación para cada pareja) Autoevaluación y coevaluación: después de la actividad, los estudiantes completan una autoevaluación sobre su desempeño y los compañeros proporcionan una retroalimentación constructiva. El docente proporciona comentarios específicos sobre fortalezas y áreas de mejora, destacando los usos correctos del vocabulario y estructuras aprendidas.

SESIÓN 4: EN CASO DE ACCIDENTE...

ACTIVIDAD 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Familiarizarse con el vocabulario y contenido básico relacionado con el botiquín de primeros auxilios. Comparar productos del botiquín entre Marruecos y España.
------------------------------	--

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario de los productos del botiquín. Estructuras: Conozco/no conozco..., En España usamos... En Marruecos usamos...
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Imagen y lista de productos.
DURACIÓN	7 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	El profesor pregunta a las alumnas si tienen un botiquín en su casa y si contiene objetos similares a la fotografía. Las alumnas identifican los productos que conocen y los que no a partir de la imagen de un botiquín (2 minutos). Revisión de la lista de productos y reflexión sobre los objetos similares y diferentes usados en España y Marruecos para emergencias (2 minutos). Comparten conocimientos sobre las diferencias culturales con ejemplos y añaden objetos para crear su propio botiquín (3 minutos)
ACTIVIDAD 1. B	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar y clasificar productos relacionados con el botiquín y el cuidado personal. Ampliar el vocabulario sobre productos de salud e higiene. Practicar la expresión oral para describir usos de productos. Desarrollar habilidades de trabajo en pareja y toma de decisiones.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario: Productos de botiquín: tijeras, tiritas, alcohol, vendas, guantes desechables, pomada para quemaduras. Productos de cuidado personal: espejo, barra de labios, cortaúñas Estructuras gramaticales: Uso de "sirve para" / "se usa para" + infinitivo. Construcciones con "debe ir en" + lugar. Expresiones para opinar y argumentar: "Yo creo que...". "En mi opinión...". "¿Qué piensas tú?".
DESTREZAS	Comprensión lectora, expresión e interacción oral .
AGRUPAMIENTO	Parejas
MATERIALES	Actividad H5P de <i>drag and drop</i> : https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292332803824322907
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Instrucciones (1 minuto): Explicar la tarea de clasificación y discusión en parejas. Trabajo en parejas (3 minutos): Las usuarias clasifican los productos en botiquín y otros productos. Discuten para qué sirve cada producto y justifican su clasificación. Puesta en común breve (2 minutos): algunas parejas comparten sus clasificaciones y razonamientos. El profesor proporciona retroalimentación y aclara dudas finales.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Aprender y utilizar colocaciones relacionados con emergencias domésticas (tener cuidado con, llamar a emergencias...). Practicar la comprensión y uso de expresiones fijas en contextos de seguridad en el hogar (mantén la calma...). Desarrollar la capacidad de tomar decisiones simples en situaciones de emergencia simuladas. Fomentar la interacción oral utilizando el vocabulario aprendido y mejorar la fluidez y precisión al usar estas colocaciones.

	Aprender y utilizar vocabulario básico relacionado con accidentes domésticos y partes del cuerpo. Practicar la descripción de situaciones de emergencia utilizando el vocabulario de accidentes y partes del cuerpo en combinación con las colocaciones y <i>chunks</i> léxicos aprendidos.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario de accidentes: caída, corte, quemadura, golpe, resbalón. Partes del cuerpo: cabeza, brazo, mano, dedo, pie, dedo y rodilla. Colocaciones: tener cuidado con, pedir ayuda, curar una herida, aplicar hielo, limpiar la herida. <i>Chunks</i> léxicos: ¿Qué ha pasado?, Necesito ayuda, voy a buscar el botiquín, ¿dónde te duele? Expresiones fijas: Mantén la calma, no te muevas, quédate quieto. Vocabulario de la salud relacionado: botiquín, tirita, venda, agua oxigenada, pinzas...
DESTREZAS	Comprensión oral, comprensión escrita y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas y grupo clase.
MATERIALES	Ordenador, pizarra y proyector. Branching Scenario: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292372446812414127
DURACIÓN	25 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (3 minutos): presentación del tema de las emergencias domésticas mencionando dos o tres accidentes comunes para activar conocimientos previos. Presentación de vocabulario y estructuras (7 minutos): repasar vocabulario de las partes del cuerpo e introducir vocabulario de accidentes. Presentar colocaciones y <i>chunks</i> más importantes <i>Branching Scenario</i>: división de la clase en grupos y se utiliza la técnica de rompecabezas (Jigsaw), presentar tres escenarios de emergencias domésticas. Discusión sobre cómo actuar usando el vocabulario y las estructuras aprendidas, cada grupo comparte sus decisiones a toda la clase. Los tres grupos leen su escenario y cada experto comparte su escenario, presentando opciones y explicando la respuesta correcta. El experto del grupo 4 las comparte con todos y completan juntos el glosario. Evaluación y cierre: Ficha de autoevaluación y retroalimentación. Soluciones: Escenario 1: Quemadura con aceite caliente ¿Qué debes hacer si te quemas con aceite caliente? a) Poner hielo b) Poner agua fría c) Aplicar una pomada Respuesta correcta: b) Poner agua fría Escenario 2: Resbalón en el baño Te resbalas en el baño y te golpeas la cabeza. ¿Qué debes hacer? a) Levantarte inmediatamente b) Quedarte quieto y pedir ayuda c) Intentar caminar Respuesta correcta: b) Quedarte quieto y pedir ayuda Escenario 3: Niño atragantado Tu hijo pequeño se atraganta con un juguete. ¿Cómo reaccionas? a) Darle agua b) Realizar la maniobra de Heimlich c) Golpear suavemente la espalda Respuesta correcta: c) Golpear suavemente la espalda (como primera acción)

	Actividad de repaso (como extra) Completa estas frases con la palabra correcta en español: Si hay una emergencia, llama al _____. (número de emergencias) En caso de _____, usa agua fría. (quemadura) Si alguien se _____, no le des agua. (atraganta) Después de un golpe en la cabeza, es mejor quedarse _____. (quieto) Siempre ten un botiquín de primeros _____ en casa. (auxilios) Rúbrica de coevaluación de la participación en <i>Branching Scenario</i> sobre accidentes domésticos, evalúa la participación, la comunicación, el trabajo en equipo, conocimientos de primeros auxilios y el uso de español (Anexo I)
	ACTIVIDAD 3 Y B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reconocer el imperativo afirmativo en español en contextos médicos. Practicar la formación del imperativo para instrucciones médicas básicas. Distinguir entre el imperativo formal e informal.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Formación del imperativo afirmativo para verbos regulares e irregulares en español. Uso del imperativo en contextos médicos. Distinción entre el trato formal (usted/ustedes) e informal (tú/vosotros).
DESTREZAS	Comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Hoja de ejercicios.
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Introducción (3 minutos): • Escribir en la pizarra: "El imperativo en el consultorio médico". • Preguntar: ¿Qué instrucciones da un médico a un paciente? • Anotar 3-4 respuestas en la pizarra usando el imperativo (4 minutos): • Explicar la formación básica del imperativo: AR: -a (tú), -e (usted) ER/IR: -e (tú), -a (usted). • Dar ejemplos con verbos médicos comunes: Tomar (la medicina): Toma (tú) / Tome (usted), Abrir (la boca): Abre (tú) / Abra (usted). • Mencionar brevemente la irregularidad de algunos verbos comunes (hacer - haz/haga). Práctica guiada (5 minutos): • Proponer 5 verbos en infinitivo: respirar, beber, descansar, guardar, venir. • Los estudiantes forman el imperativo (tú y usted) en voz alta. • Corregir y reforzar según sea necesario. Solución: a) (Tú) Abrir la boca: Corrección: Abre la boca b) (Usted) Respirar profundamente: Corrección: Respire profundamente c) (Vosotros) Tomar la medicina: Corrección: Tomad la medicina d) (Ustedes) Descansar por una hora: Corrección: Descansen por una hora Aplicación práctica (2 minutos): • Dividir la clase en parejas.

	- Cada pareja crea un mini-diálogo de dos líneas entre médico y paciente usando el imperativo. - Puesta en común (1 minuto): Una o dos parejas comparten sus diálogos con la clase.
EVALUACIÓN	Durante la clase: - Observación de la participación y respuestas correctas durante la práctica guiada. - Evaluación de los mini-diálogos creados por las parejas. Tarea para casa: Completar el siguiente ejercicio: Transforma estas frases al imperativo usando la forma indicada: a) (Tú) Tomar la medicina: _____ b) (Usted) Descansar por una hora: _____ c) (Tú) Beber mucha agua: _____ d) (Usted) Guardar reposo: _____ e) (Tú) Venir a la próxima cita: _____
	ACTIVIDAD 4
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar formas imperativas en un contexto médico real. Distinguir entre instrucciones formales e informales en español. Comprender el uso del imperativo para dar instrucciones médicas.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Imperativo afirmativo (formas de tú y usted). Vocabulario médico básico. Expresiones para dar instrucciones en un contexto sanitario.
DESTREZAS	Integración de todas las destrezas
AGRUPAMIENTO	Individual y parejas.
MATERIALES	Video de la consulta médica: https://youtu.be/f2DbEbWQg1E?si=oZOXj5oam2BuqJOp Transcripción del diálogo. Ficha de trabajo para los estudiantes. Proyector o pizarra digital para mostrar el video.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Introducción (1 minuto): Explicar brevemente el objetivo: identificar cómo la doctora da instrucciones al paciente. Visualización del video y trabajo individual (5 minutos): Los estudiantes ven el video una vez, pausando cuando sea necesario. Anotan todas las formas imperativas que escuchan. Comprobación rápida con la transcripción (2 minutos): Entregar la transcripción a los estudiantes. Pedir que comprueben sus respuestas rápidamente. Puesta en común y cierre (2 minutos): Recopilar algunas respuestas de los estudiantes. Discusión sobre el uso del imperativo en este contexto médico.
EVALUACIÓN	Evaluación formativa y continua. Criterios de evaluación: Capacidad para identificar formas imperativas en el contexto médico. Distinción entre formas formales e informales del imperativo. Comprensión del uso del imperativo para dar instrucciones médicas. Instrumentos de evaluación: a) Observación directa: El profesor observa la participación y las respuestas de los estudiantes durante la actividad.
	ACTIVIDAD 4. B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar correctamente las formas de imperativo en un diálogo médico.

	Clasificar las formas imperativas según sean de tú (informal) o de usted (formal). Reconocer la alternancia entre formas formales e informales en un contexto médico.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Imperativo afirmativo de segunda persona singular (tú). Imperativo afirmativo de tercera persona singular (usted). Vocabulario médico básico.
DESTREZAS	Comprensión y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual y parejas.
MATERIALES	Diálogo transcrito y tabla para clasificar imperativos.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Presentar los objetivos de la actividad. Las estudiantes leen el diálogo e identifican las formas de imperativo y comparan las respuestas con sus compañeras. El docente aclara dudas y se explican los casos particulares. Imperativo de tú (informal): No cruces, abre (5 veces). Imperativo de usted (formal): Siéntese, dígame, cierre, saque, sujétela, alce, diga.
ACTIVIDAD 4.C	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar y clasificar vocabulario médico en un contexto real. Desarrollar conciencia sobre colocaciones y expresiones fijas en el ámbito médico.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico médico: partes del cuerpo, síntomas, procedimientos médicos, condiciones médicas. Colocaciones y expresiones fijas en el contexto médico.
DESTREZAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual y por parejas.
MATERIALES	Transcripción diálogo médico y ficha con tabla de clasificación.
DURACIÓN	15-20 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Explicar brevemente el objetivo: identificar y clasificar unidades léxicas médicas. Trabajo individual (5 minutos): Los estudiantes leen la transcripción rápidamente. Identifican y clasifican las unidades léxicas médicas en la tabla. Se les pide que presten atención no solo a palabras sueltas, sino a expresiones completas. Verificación en parejas (2 minutos): Los estudiantes comparan rápidamente sus respuestas con un compañero. Puesta en común (2 minutos): el profesor recopila algunas respuestas, enfocándose en colocaciones y expresiones fijas. Ficha de trabajo: identifica y clasifica las unidades léxicas médicas. Presta atención a expresiones completas, no solo a palabras sueltas. Partes del cuerpo/Síntomas/Procedimientos médicos/Condiciones médicas. Enfatizar la importancia de identificar unidades léxicas completas. Ejemplos a destacar: cruzar las piernas (no solo piernas) tener molestias (no solo molestias) hacer una auscultación (no solo auscultación) abrir la boca (como procedimiento médico)
ACTIVIDAD 5	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar problemas de salud en textos cortos. Practicar vocabulario relacionado con la salud y el malestar. Aprender a dar consejos simples.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: síntomas, estados de salud, hábitos saludables.

	Estructuras: tener + síntoma, sentirse + adjetivo, imperativo para consejos.
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Grupos de cuatro y grupo clase.
MATERIALES	Fotocopias, ordenador y las columnas qué le pasa, qué puede tener y consejos.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Explicar: Vamos a leer sobre problemas de salud y dar consejos. Lectura individual (3 min): cada miembro del grupo lee un texto diferente. Trabajo en grupo (8-10 min): cada estudiante resume su texto al grupo. El grupo completa la hoja de trabajo para cada caso. Enfatizar el uso de expresiones como “se siente cansada”, “tiene tos”, “le duele la espalda”. Puesta en común (2-3 min): cada grupo comparte un consejo para uno de los casos.
EVALUACIÓN	Observación del uso correcto del vocabulario y estructuras durante la actividad grupal. Recomendaciones: Animar a usar el vocabulario del texto en sus respuestas. Ayudar con la formulación de consejos si es necesario. Estar atento a posibles dudas sobre términos médicos. Relacionar los problemas con experiencias que puedan ser familiares para las estudiantes.

SESIÓN 5. RECETAS CASERAS: COCINA ESPAÑOLA Y MARROQUÍ ACTIVIDAD 1: INGREDIENTES INTERCULTURALES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar y nombrar ingredientes comunes en las cocinas española y marroquí. Comparar el uso de ingredientes en ambas tradiciones culinarias. Practicar el vocabulario relacionado con alimentos en español. Fomentar la interacción oral entre estudiantes.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: Nombres de ingredientes (aceite de oliva, ajo, cebolla, tomate, pimiento, etc.) Estructuras: “Este ingrediente es típico de...”, “Se usa más en...”, “Es común en ambas cocinas”. Expresiones de opinión: “Creo que...”, “En mi opinión...”, “Me parece que...”.
DESTREZAS	Comprensión oral y expresión escrita
AGRUPAMIENTO	Parejas para el juego de memoria y la actividad Rally Robin. Grupo completo para la puesta en común final.
MATERIALES	Rellenar las letras de los ingredientes: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292372498152270477
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Introducción: explicación del objetivo de la actividad y de las reglas de juego. Relacionar la imagen con la palabra y decidir si es un producto típico de la cocina española, marroquí o ambas. Los estudiantes juegan individualmente, buscando la letra correcta para cada palabra y deben pensar si el ingrediente es más típico de la cocina española, marroquí o común en ambas orillas mediterráneas (fase <i>Think</i>). Discusión en parejas (4 minutos): los estudiantes se juntan en parejas y comparten sus hallazgos y reflexiones sobre los ingredientes (fase <i>Pair</i>). Discuten y clasifican juntos los ingredientes, justificando sus decisiones.

	Puesta en común (2 minutos): algunas parejas comparten con toda la clase sus conclusiones sobre los ingredientes más interesantes o difíciles de clasificar (fase <i>Share</i>). El profesor facilita una breve discusión sobre la interculturalidad en la cocina mediterránea.
EVALUACIÓN	Reconocimiento de ingredientes: Capacidad para identificar y nombrar correctamente los ingredientes. Clasificación cultural: Habilidad para asociar ingredientes con la cocina española o marroquí. Justificación: Capacidad para explicar brevemente las razones de su clasificación. Participación: Nivel de implicación en la discusión en parejas y en la puesta en común. Método: observación directa durante la actividad. Notas rápidas en una rúbrica simple con los criterios mencionados. <i>Feedback</i> inmediato y verbal durante la actividad, corrigiendo pronunciación o aclarando dudas. Breve retroalimentación general al final de la puesta en común.
	ACTIVIDAD 2 y 2B
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Introducir vocabulario clave en español relacionado con la harira. Practicar colocaciones verbales básicas en el contexto de la preparación de la harira. Comparar brevemente aspectos culturales de la harira en Marruecos y España.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Léxico: ingredientes básicos: carne, garbanzos, tomate, cebolla. Verbos de cocina esenciales: cortar, añadir, cocinar, remover. Gramática: imperativo simple para instrucciones de cocina. Funciones comunicativas: describir brevemente el proceso de preparación de la harira.
DESTREZAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupo clase.
MATERIALES	Course presentation H5P: https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292327570537130487
DURACIÓN	20-25 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Activación de conocimientos y presentación de vocabulario (5 minutos): Lluvia de ideas: Ingredientes de la harira (en árabe/dariya). Presentación de equivalentes en español, escritos en la pizarra. Práctica de vocabulario y colocaciones (7-10 minutos): Opción A (con H5P): Las alumnas completan individualmente dos slides H5P: a) Drag and drop de ingredientes a la olla b) Fill in the blanks de colocaciones verbales Opción B (sin H5P): Completar una ficha de trabajo impresa con los mismos ejercicios. Comparación cultural breve (3-5 minutos): En parejas, las alumnas discuten una diferencia entre la harira en Marruecos y la versión vista en clase. Comparten brevemente con la clase usando una estructura simple: "En Marruecos..., pero en esta receta...". Cierre y mini-producción (2-3 minutos): Cada alumna escribe o dice una frase en español sobre cómo prepara la harira su familia, usando al menos dos palabras nuevas aprendidas. Ficha de trabajo (alternativa a H5P): Une con flechas los ingredientes con su traducción en español: (Carne en árabe) • • Garbanzos

	(Tomate en árabe) • • Carne (Cebolla en árabe) • • Tomate (Garbanzos en árabe) • • Cebolla Completa las frases con los verbos adecuados: (cortar, añadir, cocinar, remover) Para hacer harira: Primero, _____ la carne en trozos. Luego, _____ los garbanzos a la olla. _____ la sopa a fuego lento durante una hora. _____ de vez en cuando para que no se pegue. Escribe una frase sobre cómo se prepara la harira en tu familia.
EVALUACIÓN	Evaluación formativa continua: observación de la participación y respuestas de las alumnas durante la actividad. Revisión de las respuestas en los ejercicios de vocabulario y colocaciones.
ACTIVIDAD 3 A Y B	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reconocer y diferenciar colocaciones, expresiones fijas y locuciones en el contexto culinario. Activar conocimientos previos sobre el lenguaje de la cocina. Practicar el uso de estas estructuras en contexto. Preparar a los alumnos para la comprensión del video sobre la elaboración de la harira.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Colocaciones: cortar en tacos, echar aceite, incorporar la carne, remover bien, dejar sofreír. Expresiones fijas: a fuego medio-alto, plato único. Locuciones: cambiar de color. Verbos de cocina: cortar, echar, incorporar, remover, sofreír, espolvorear, salpimentar. Sustantivos relacionados con ingredientes: aceite, carne, perejil, cilantro, especias.
DESTREZAS	Comprensión escrita, expresión oral y escrita
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Hoja y ordenadores.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (1 minuto): Explicar brevemente los tipos de estructuras léxicas y la tarea. Realización individual (2 minutos): Los estudiantes completan la actividad, uniendo las palabras y categorizándolas. Corrección grupal (2 minutos): Se revisan las respuestas en clase, identificando el tipo de estructura. Práctica en parejas (3 minutos): Los estudiantes crean frases usando las estructuras aprendidas. Puesta en común (2 minutos): Algunos estudiantes comparten sus frases con la clase. Breve reflexión sobre la importancia de estas estructuras para la comprensión del vídeo sobre la harira. Solución: 1b, 2d, 3e, 4g, 5f, 6j, 7c, 8i, 9a, 10h. 1.Cortar -En tacos 2.Echar- Aceite 3.Incorporar-Especias 4.Remover- A menudo 5.Dejar- Reposar 6.Dorar- La carne 7.Cocinar-A fuego medio

	8.Espolvorear-Perejil y cilantro 9.Sofreír-Bien 10.Salpimentar-Al gusto
	ACTIVIDAD 4
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar y clasificar el vocabulario específico relacionado con la preparación de la harira. Reconocer los ingredientes y colocaciones utilizados en la receta. Comprender y secuenciar el orden de los pasos en la preparación de la harira.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario culinario: ingredientes, técnicas de cocción, utensilios Expresiones de tiempo y secuencia: primero, luego, después, finalmente. Verbos relacionados con la cocina: cortar, sofreír, añadir, incorporar, agregar, dorar.
DESTREZAS	Comprensión oral y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Vídeo Harira marroquí, las sopas más famosas del mundo: https://youtu.be/YakWxlp95qI?si=1RAX_SCYSV-JSWDP
DURACIÓN	25 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (2 minutos): Explicar las tres tareas que los estudiantes deben realizar durante el visionado. Distribuir las fichas de trabajo con los ingredientes, el orden de preparación de ingredientes, técnicas de cocción, ingredientes y tiempo de cocción. Antes del visionado adivina los ingredientes que aparecen en el vídeo (carne, garbanzos, tomate, cebolla, lentejas, fideos, zanahoria, huevos, cilantro, comino, jengibre y pimiento). Pregunte a las alumnas si usan otros ingredientes. Primer visionado (3:37 minutos): los estudiantes marcan los bloques de palabras que ven en el vídeo. Simultáneamente, numeran el orden de preparación de la harira. Segundo visionado (3:37 minutos): los estudiantes ven el vídeo completo, concentrándose en identificar el orden de los ingredientes del vídeo los bloques de palabras relacionados con la preparación de ingredientes, técnicas de cocción, adición de ingredientes y tiempo de cocción. Revisión (3 minutos): los estudiantes revisan sus respuestas y completan cualquier información que les falte. Cierre (2 minutos): recoger las fichas de trabajo para su posterior corrección y discusión en la siguiente sesión.
	ACTIVIDAD 5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Comparar dos platos tradicionales: la harira y el cocido riojano. Utilizar vocabulario culinario básico en contexto. Reflexionar sobre aspectos culturales reflejados en platos tradicionales. Practicar expresiones simples de comparación.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Vocabulario culinario básico: ingredientes, utensilios principales Expresiones simples para comparar: es similar a, es diferente de, se parece a.
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión e interacción oral
AGRUPAMIENTO	Parejas y grupo clase.
MATERIALES	Ficha de comparación harira-cocido riojano.
DURACIÓN	30 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Introducción (3 minutos): Presentar la actividad y repasar vocabulario clave.

	Comparación de platos (10 minutos): En parejas, completar una tabla comparativa simplificada. Usar la lista de ingredientes proporcionada. Comparación intercultural (12 minutos): Guiar una discusión breve sobre diferencias y similitudes culturales. Usar preguntas guía para fomentar la reflexión. Puesta en común y cierre (5 minutos): Algunas parejas comparten sus reflexiones principales. Recapitular los puntos clave aprendidos. ACTIVIDAD DE COMPARACIÓN: Completa la tabla con tu compañero/a: Elementos--Harira--- Cocido riojano Ingrediente principal Carne utilizada Verduras principales Legumbres COMPARACIÓN INTERCULTURAL: Discute con tu compañero/a: Ingredientes: ¿Qué nos dicen sobre el clima y la geografía de cada región? Ocasiones para comer: ¿Cuándo se suelen comer estos platos en sus culturas? Una similitud y una diferencia: ¿En qué se parecen estos platos? ¿Cuál es la diferencia más interesante? Expresiones útiles: El cocido riojano es similar a la harira en... A diferencia de la harira, el cocido riojano... Tanto el cocido como la harira...
--	---

SESIÓN 6: SALUD Y BIENESTAR EN LOGROÑO
ACTIVIDAD 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar colocaciones relacionadas con actividades de ocio y tiempo libre. Expresar hábitos y preferencias en español. Comparar actividades realizadas en el país de origen y de acogida.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Reconocer colocaciones con imágenes de verbos comunes: dar, salir, tomar, hacer, tocar, jugar, ir. Presente de indicativo para expresar hábitos y gustos. Pretérito imperfecto para hablar de actividades en el pasado. Estructuras para expresar preferencias: "Me gusta...", "Echo de menos...". Vocabulario relacionado con actividades de ocio y tiempo libre.
DESTREZAS	Comprensión escrita, expresión oral y escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual y grupo clase.
MATERIALES	Imágenes y cuaderno.
DURACIÓN	5-10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Presentación de las colocaciones y explicación de la actividad 1 (1 minuto). Los estudiantes unen las imágenes con las colocaciones correspondientes (5 minutos). Corrección grupal de la actividad y resolver dudas (3 minutos). Soluciones según el número de las imágenes. El 1- salir a patinar, 2- salir a correr (c), 3. Tomar el sol (d), 4. Tocar la guitarra (f), 5-jugar al fútbol (g), 6. Ir de compras (h), 7. Ir de viaje (i), 8. Dar un paseo (a), 9. Hacer yoga (e) y 10. Ir al gimnasio (j).
EVALUACIÓN	Corrección en clase de la actividad y de las posibles dudas.

	ACTIVIDAD 1. B.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Expresar preferencias y hábitos personales usando las colocaciones aprendidas. Comparar actividades realizadas en el país de origen y en el país de acogida. Practicar el uso del presente y del pasado para hablar de actividades. Desarrollar la habilidad de expresar añoranza por actividades del pasado.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Presente de indicativo para expresar hábitos y gustos. Pretérito imperfecto para hablar de actividades en el pasado. Estructuras para expresar preferencias: "Me gusta...", "Echo de menos...". Uso de colocaciones con verbos como dar, salir, tomar, hacer, tocar, jugar, ir.
DESTREZAS	Comprensión lectora, expresión escrita y oral.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Ordenador y cuaderno.
DURACIÓN	10-15 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Presentación de la actividad y explicación de las instrucciones (3-5 minutos). Los estudiantes responden individualmente a las preguntas (5 minutos). Puesta en común de algunas respuestas (opcional, 5-7 minutos) Instrucciones para los estudiantes: Usa frases cortas y simples. Puedes empezar con "Yo" seguido de un verbo. Para hablar del pasado en Marruecos, usa el imperfecto (por ejemplo: ir-iba). Para expresar añoranza, usa "Echo de menos" seguido de un verbo en infinitivo. Puedes explicar los motivos de tus respuestas. Ejemplos proporcionados: Me gusta salir a correr y tomo clases de baile. En Marruecos, yo iba a la playa cada semana. En Logroño no puedo porque no hay playa. Echo de menos cocinar con mi familia porque aquí vivo sola.
	ACTIVIDAD 2
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar y clasificar colocaciones según el verbo principal. Mejorar la comprensión y uso de colocaciones frecuentes en español. Fomentar el trabajo cooperativo y la discusión en grupo.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Comprensión lectora. Expresión oral (durante la discusión en grupo).
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión oral
AGRUPAMIENTO	Individual, 2 grupos de 4, Grupo clase.
MATERIALES	Texto en fotocopias, proyector y cuaderno.
DURACIÓN	15-20 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Distribuir el texto a cada estudiante (1 minuto). Lectura individual del texto (3 minutos). Formar dos grupos de cuatro estudiantes (1 minuto). Clasificación de colocaciones en grupo (4 minutos). Cada grupo debe identificar las colocaciones y clasificarlas según el verbo principal. Un miembro del grupo puede escribir las clasificaciones en la pizarra o cartulina. Revisión final y discusión dentro de cada grupo (1 minuto). Nota para el docente: Supervisar los grupos durante la actividad, ofreciendo ayuda si es necesario. Asegurarse de que todos los miembros del grupo participen en la clasificación.

	Verbo + Determinante: dar un paseo tomar un café Verbo + Determinante + Preposición: ir de compras ir de viaje ir de excursión Verbo + Preposición: salir a correr salir a patinar Verbo + Determinante + (sin preposición): tomar el sol jugar al fútbol (aquí al es la contracción de a + el) Verbo (sin determinante ni preposición): hacer yoga hacer ejercicio
	ACTIVIDAD 3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar estructuras para hacer invitaciones en español. Reforzar el uso de verbos y sustantivos en contexto de invitaciones. Mejorar la comprensión lectora y la producción escrita.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras para hacer invitaciones: ¿Te gustaría...?, ¿Quieres...?, ¿Tienes ganas de...?, ¿Qué tal si...? Verbos en infinitivo y primera persona plural del presente. Sustantivos relacionados con actividades de ocio y tiempo libre.
DESTREZAS	Comprensión escrita y expresión e interacción escrita
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Cuaderno y/o ordenador.
DURACIÓN	7 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Explicar la actividad a los estudiantes (1 minuto). Los estudiantes completan individualmente o en parejas las frases (5 minutos). Revisión grupal de las respuestas, fomentando la participación oral (1 minuto). a) ¿Te gustaría _____ (verbo) _____ (sustantivo) conmigo? ver / una película dar / un paseo tomar / un café b) ¿Quieres _____ (verbo) _____ (sustantivo) este fin de semana? ir al / cine hacer / una excursión visitar / un museo c) ¿Tienes ganas de _____ (verbo) _____ (sustantivo)? tomar / algo ver / una exposición jugar / un partido d) ¿Qué tal si _____ (verbo en primera persona plural) _____ (sustantivo)? hacemos / un picnic vamos de / compras probamos / un restaurante nuevo
	ACTIVIDAD 4
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar estructuras para hacer y responder a invitaciones en español.

	Desarrollar habilidades de conversación en situaciones cotidianas. Fomentar la creatividad en el uso del lenguaje. Mejorar la fluidez oral en contextos de interacción social.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras para hacer invitaciones: ¿Te gustaría...?, ¿Quieres...?, ¿Tienes ganas de...?, ¿Qué tal si...? Expresiones para aceptar y rechazar invitaciones. Vocabulario relacionado con actividades de ocio y tiempo libre. Uso de condicional de cortesía.
DESTREZAS	Comprensión oral e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Cuaderno y/ordenador y proyector.
DURACIÓN	20-25 minutos.
PROCEDIMIENTOS Y EVALUACIÓN	Explicar la actividad y los objetivos (2 minutos). Distribuir las hojas de instrucciones y formar parejas (1 minuto). Los estudiantes preparan sus diálogos (7 minutos). Práctica de los diálogos en parejas (7 minutos). Presentación de algunos diálogos frente a la clase (opcional, 5-7 minutos). Reflexión grupal sobre las preguntas propuestas (5 minutos). Instrucciones para los estudiantes: Actividad 4: Diálogo en parejas - Invitaciones Trabajen en parejas. Uno será el Estudiante A y el otro el Estudiante B. Estudiante A: Haz una invitación usando una de las estructuras que hemos aprendido. Estudiante B: Responde a la invitación, ya sea aceptando o rechazando amablemente y proponiendo una alternativa. Continúen el diálogo, alternando los roles de quien invita y quien responde. Usen el ejemplo proporcionado como guía, pero sean creativos con sus propias ideas. Preparen un diálogo de al menos 4-5 intercambios. Ejemplo: A: ¿Te gustaría ver una película conmigo esta tarde? B: Lo siento, no puedo esta tarde. ¿Qué tal si vamos al cine mañana? A: Buena idea. ¿Tienes ganas de tomar algo antes de la película? B: Sí, me encantaría. ¿Quieres probar el nuevo café del centro? A: Perfecto, quedamos allí. Después de practicar, reflexionen sobre estas preguntas: ¿Qué otras colocaciones podríamos usar para hacer invitaciones? ¿Cómo podemos rechazar una invitación de forma amable?
	ACTIVIDAD 4 B Y C
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Practicar la formulación de invitaciones personalizadas en español. Desarrollar la empatía y la consideración de los intereses de otros. Mejorar la producción escrita y oral en contextos sociales. Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	Estructuras para hacer invitaciones: ¿Quieres...?, ¿Te gustaría...?, ¿Tienes ganas de...? Vocabulario relacionado con actividades de ocio, cultura y gastronomía de Logroño. Uso de tiempos verbales: presente de indicativo y condicional de cortesía. Expresiones de tiempo y lugar.

DESTREZAS	Expresión escrita y oral, comprensión escrita e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, en parejas y en grupos de cuatro.
MATERIALES	Ordenador y cuadernos.
DURACIÓN	30 minutos.
PROCEDIMIENTOS	Explicación de la actividad y reparto de materiales (2 minutos). Fase individual: Elección de perfil y creación de invitación (3 minutos). Fase en parejas: Compartir y mejorar invitaciones (5 minutos). Fase en grupos de cuatro: Compartir invitaciones y preparar presentación (10 minutos). Presentaciones a la clase (5 minutos). Instrucciones detalladas: 4.a. Fase individual (5 minutos): Elige uno de los cuatro perfiles: Pablo, Lucía, Carmen o Amina. Lee atentamente la información del perfil elegido. Crea una invitación personalizada usando “¿Quieres...?”, “¿Te gustaría...?” o “¿Tienes ganas de...?”. Escribe tu invitación en un papel. 4.b. Fase en parejas (10 minutos): Forma una pareja con otro compañero. Comparte tu invitación con tu pareja. Discutan y mejoren las invitaciones juntos. Creen una nueva invitación que combine lo mejor de ambas ideas. 4.c. Fase en grupos de cuatro (10 minutos): Formen grupos de cuatro personas. Compartan las invitaciones mejoradas en la fase de parejas. Discutan y elijan las dos mejores invitaciones del grupo. Preparen cómo presentarlas a la clase, decidiendo quién presentará cada invitación. Presentación a la clase (7 minutos): Cada grupo presenta sus dos mejores invitaciones. El resto de la clase escucha atentamente y puede hacer preguntas sobre las actividades propuestas. Recuerden: Usar frases cortas y claras. Pensar en los gustos e intereses de cada perfil. Incluir el lugar, la hora y algún detalle específico de la actividad. Añadir la información que han aprendido durante el curso. Ser creativos y considerar las características de Logroño.

4.3. Recomendaciones para su utilización en el aula

La propuesta se organiza en seis sesiones de aproximadamente 90 minutos cada una que tienen un eje temático la salud y el bienestar. Aunque la propuesta didáctica está elaborada para que sea adaptable y flexible, sugerimos que las actividades sigan un enfoque progresivo, comenzar con ejercicios más simples e incrementar gradualmente la complejidad. Es importante que parta siempre del contexto de los alumnos y adapte los contenidos a su realidad más cercana, necesidades, experiencias, gustos y habilidades. Para ello, se debe tener en cuenta la hipótesis del filtro afectivo y la dimensión afectiva del aprendizaje, el respeto a autoestima adecuándose la tarea al

nivel, accesibilidad y generando una buena atmósfera de confianza. En la misma línea durante las clases siga las pautas de la enseñanza de la interculturalidad: encuentro, respeto, diálogo horizontal, comprensión mutua y sinergia. Además, con el fin de adecuarnos al perfil heterogéneo de los alumnos se han elaborado actividades con diferentes niveles de dificultad y reflexión sobre la lengua y costumbres, para que aquellos usuarios con un nivel más bajo de español puedan aprender las unidades léxicas imprescindibles tanto en significado como en forma y aquellos con niveles más nivel pueden también sacar todo el provecho posible.

Consideramos vital que las estudiantes comprendan e identifiquen el nuevo vocabulario para que puedan producir las combinaciones frecuentes de palabras para mejorar su competencia comunicativa de manera eficaz. Con este fin, destaque los ejemplos más importantes proporcionados en la secuencia didáctica, utilice la relación entre imagen y palabra, el sonido, muestre ejemplos en contexto y, si con estas estrategias no se produce la comprensión traduzca las palabras y conceptos. Se ha procurado que las actividades se adaptasen a las recomendaciones de los enfoques léxicos y técnicas cooperativas para incrementar el rendimiento en su aprendizaje. Para ello, y teniendo en cuenta la necesidad previa de comprensión y en base a la hipótesis del output de Swain (1985) y de interacción de Long promueva la interacción con las compañeras para que además de ayudarse puedan comprender, retener en la memoria a largo plazo y producir en la lengua meta.

Se ha tenido en cuenta la relación entre el árabe, beréber y el español para aprovechar los conocimientos previos para que ganen confianza y no dañar su autoestima. Para este fin, las actividades individuales procuran automatizar lo aprendido y se pueden entregar de manera autónoma junto con los beneficios de la corrección automática e individualizada. Además, pueden señalar las dudas en diferentes formatos al profesor (en la clase, en un mensaje en H5P con texto o audio).

Restricciones de la propuesta

Respecto a las restricciones de la propuesta, su implementación está condicionada al acceso de la plataforma de H5P y a la conexión wifi del centro como a la posesión de dispositivos electrónicos. Además, el grado de aceptación y motivación del alumnado respecto al uso de materiales interactivos, con carga gamificada y con mayor carga comunicativa. Para sortear estas dificultades en relación con los estilos de aprendizaje del alumnado puede evitarse bien descargando los vídeos o haciendo fotocopias de las

actividades interactivas, aunque se pierde la corrección automática del error y del acierto, las aclaraciones instantáneas y la utilización de las diferentes vías de percepción (sonido, imagen, letras...). También hay que contar con la posibilidad de que algún alumno falta a la clase por lo que se tiene que adaptar al número de participantes por sesión.

Es importante considerar la tensión que puede experimentar cualquier persona que se encuentra en un entorno en el que no entiende ni la lengua ni los códigos en una comunidad “con nombre de vino” en la que muchos de los productos gastronómicos contienen cerdo y los temas de la salud, el autocuidado y la integración social puede ocasionar ciertas sensibilidades. Todo ello hay que trabajarlo de manera rigurosa en el apartado de conciencia intercultural en aula de español y antes de ello conocer bien el contexto y la disposición de los alumnos. Puede ser que algunos estudiantes se muestren menos colaborativos para trabajar estos contenidos de manera crítica debido a razones religiosas o culturales, como en el caso de los estereotipos de género.

Para evitarles malentendidos culturales en temas controvertidos e incluso polémicos, es necesario considerar estos aspectos con la mejora de la competencia sociocultural e intercultural, tanto con los integrantes del grupo como la adaptación a la sociedad de acogida. Se debe informar con la mayor cortesía posible sobre la importancia del respeto al otro y a la adecuación a las normas tanto sociales como lingüísticas. Asimismo, puede ser una opción ajustar los contenidos para evitar el malestar y la frustración. Este tipo de conflictos que tienen que ver con la tolerancia de quien piensa y actúa diferente pueden tratarse con las técnicas cooperativas, en el espacio del escenario clase con un ambiente más distendido, dejando claro los beneficios del trabajo colaborativo tanto en el ámbito social como del aprendizaje propiamente lingüístico de percatarse de las similitudes y valorar las diferencias en la gastronomía, gustos que promuevan el bienestar.

4.4. Sugerencias para trabajar después

Las actividades están diseñadas para ayudar al estudiante a comprender y sistematizar el léxico en ámbitos como los cuidados, la salud, la gastronomía y las habilidades sociales con aficiones, cortesía y gustos comunes entre diferentes personas. El material puede servir de base para ahondar en estos ámbitos y complementarlo con vocabulario y actividades de ampliación con mayor profundidad en estos temas que impliquen hacer énfasis en los incidentes y experiencias vividos por los alumnos.

Para que todos los alumnos alcancen un aprendizaje óptimo, se pueden realizar actividades del tipo abanico, desde una mayor simplificación o ampliación de la complejidad adaptándose en mayor grado a sus niveles y capacidades lingüísticas. Además, el profesor puede eliminar o modificar las actividades que considere necesarias teniendo en cuenta los elementos de andamiaje necesarios adaptados a sus alumnos.

El material de H5P puede ser utilizado y reutilizado tantas veces como sea necesario. Los alumnos con mayores dificultades pueden repetir las actividades en casa, ya que la práctica repetida les ayudará a afianzar los conocimientos. Además, todos los alumnos pueden compartir y enseñar sus aportaciones, experiencias y reflexiones de manera abierta para que sirvan como base para la reflexión didáctica y modelo para las propias usuarias como para ayudar a otras compañeras en su misma situación.

5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas se presentan las conclusiones y reflexiones extraídas del trabajo realizado. Tal y como se establece a lo largo del texto, podemos afirmar que se ha cumplido el objetivo de diseñar una propuesta didáctica basada en el uso de recursos audiovisuales y el **enfoque léxico** para mujeres inmigrantes marroquíes adultas de niveles iniciales. Respecto a los objetivos específicos:

- Analizar las necesidades de aprendizaje de las mujeres inmigrantes marroquíes adultas en relación con las transferencias lingüísticas y los errores de interlengua.
- Delimitar el enfoque léxico y su integración en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) para inmigrantes.
- Describir la evolución y el impacto de los materiales audiovisuales y las técnicas cooperativas en la enseñanza de ELE.
- Revisar las propuestas didácticas que abordan la enseñanza del léxico, el uso de técnicas cooperativas y las herramientas audiovisuales para mujeres inmigrantes marroquíes adultas

Este estudio ha logrado alcanzar el objetivo general de diseñar una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del español a mujeres inmigrantes marroquíes adultas considerando sus intereses y necesidades. Para ello, se han utilizado recursos audiovisuales, técnicas cooperativas y un enfoque léxico, en línea con lo planteado en

la introducción. Asimismo, los objetivos específicos —que incluían el análisis de necesidades de aprendizaje, la definición de los principios del enfoque léxico y la evaluación del impacto de los recursos audiovisuales y las técnicas cooperativas— se han cumplido a través de un estudio del estado del arte y su implementación práctica en el contexto educativo.

El marco teórico ha mostrado los beneficios de integrar los aportes teóricos del aprendizaje del léxico, el uso de medios audiovisuales y las técnicas cooperativas y los posibles beneficios para este perfil de alumnos (arabófonos e inmigrantes). Se han analizado las interferencias y la interlengua de los aprendientes marroquíes en España, incorporando vocabulario cercano a su realidad y mostrando las influencias mutuas entre ambas lenguas con el fin de integrarlas a la propuesta. También se ha tomado en cuenta las percepciones sociales sobre la salud y los cuidados junto con las dificultades que estos usuarios enfrentan en la comunicación médica en España.

Asimismo, la revisión crítica de propuestas didácticas previas permitió identificar las mejores prácticas y adaptar estrategias eficaces para el grupo meta. La inclusión crítica de temas como la salud, la gastronomía y el bienestar en el contenido didáctico ha sido esencial para motivar a las estudiantes y promover su integración sociocultural y su mejora psicosocial.

Límites de nuestra investigación

Si bien consideramos que la interrelación del léxico, técnicas de aprendizaje cooperativo y herramientas de H5P pueden proporcionar una enseñanza-aprendizaje eficaz, debemos considerar las siguientes limitaciones para verificar nuestros objetivos e hipótesis:

1. La auténtica motivación y aprendizaje del estudiante se fundamenta en razones específicas que requieren un análisis más profundo de cada variable y su interrelación.
2. Existe una falta de investigaciones previas, especialmente en relación con los enfoques léxicos y nuestro perfil de alumnado, que no han proporcionado toda la información específica deseada para poder comprobar las diferencias y similitudes entre la ELE y L2 con aprendientes arabófonos adultos.
3. La falta de obtención de una retroalimentación del alumnado con las actividades nuevas desarrolladas para el TFM.

Futuras líneas de investigación

Como hemos constatado en el marco teórico y en el estado de la cuestión, existen muchos ejemplos de investigación sobre la adquisición del léxico, el aprendizaje cooperativo y los beneficios del uso de las herramientas interactivas. Sin embargo, la

mayoría de las investigaciones disponibles respecto a nuestro perfil de alumnos están relacionadas con la disponibilidad léxica y no hemos podido encontrar mucha documentación que vincule los enfoques léxicos para usuarios arabófonos e inmigrantes. Por lo que continuar con las investigaciones cualitativas sobre el léxico en el desarrollo de la competencia comunicativa y la integración en la sociedad es totalmente necesario para percibir si difiere la eficacia de estos enfoques como ELE o como LA en un contexto de inmersión.

Aunque hemos avanzado en la investigación de los dialectos marroquíes y su papel en la interlengua de alumnos adultos emigrantes, es crucial diseñar materiales didácticos que aborden las cuatro destrezas lingüísticas y fomenten la eficacia comunicativa para su integración sociocultural.

En síntesis, consideramos que existen futuras líneas de investigación que deberían ahondar en:

- Verificar la eficacia del uso de tecnologías interactivas en el proceso cognitivo y del impacto de este tipo de materiales en el proceso de aprendizaje de la lengua, sus componentes lingüísticos de manera independiente y beneficiosa de manera general para ELE y L2.
- Analizar la relación que pueda tener con los ámbitos del español para la Salud, la gastronomía y el turismo respecto a sus niveles de interlengua y el vínculo desde la perspectiva de estas profesiones.
- Adaptar las investigaciones sobre la disponibilidad léxica a la didáctica de ELE y L2 para nuestro perfil de alumnado.
- Comprender de los beneficios para todos los integrantes de los trabajos cooperativos y el léxico en alumnado con perfiles heterogéneos tanto de personalidad como de habilidades lingüísticas.

6. Bibliografía

-
- Álvarez, I.M., y Varela, L.Z., 2009. El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 2, pp. 90-103.
- Area Moreira, M., 2014. ¿Qué son los medios de enseñanza o materiales didácticos? Universidad de La Laguna. Disponible en <https://youtu.be/14Dw7s6T9qU?si=oNOFIWGVAY9RFoMz>
- Appel, R., 1996. "The lexicon in second language acquisition" en P. JORDENS y J. LALLEMAN (eds.). *Investigating Second Language Acquisition*, 381-403, Nueva York, Mouton de Gruyter.
- Asher, J.J., 1969. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), pp. 3-17.
- Ausubel, D.P., 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Bachman, L.F. y Palmer, A., 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tents*. Oxford: Oxford University Press.
- Beghadid, H.M., 2013. El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. En: *Actas del IV Taller "ELE e interculturalidad"*. Orán: Instituto Cervantes de Orán, pp. 112-120.
- Baralo, M., 2001. El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 1, pp. 23-38.
- Baralo, M., 2004. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.
- Baralo, M., 2005. Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En: *FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*, pp. 1-13.
- Baralo, M., 2009. Reflexiones sobre la adquisición de la competencia léxica en ELE. En: S. Montesa, ed. 2009. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Málaga: ASELE, pp. 29-40.
- Benyaya, Z., 2007. La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos. [en línea] *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de*

- Lenguas*, 1 (2), pp. 1-60. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/84> [3 de abril de 2024].
- Bielby, W.T. y Bielby, D.D., 1992. I will follow him: Family ties, gender-role beliefs, and reluctance to relocate for a better job. *American Journal of Sociology*, 97, pp. 1241-1267.
- Breen, M.P., 1996. Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 (8), pp. 7-32.
- Cassany, D., 2004. Aprendizaje cooperativo para ELE. [en línea] En: C. Pastor, coord. 2004. *Actas del Programa de Formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)*. Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes, pp. 8-25. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf [5 de diciembre de 2023].
- Cervero, M.J. y Pichardo Castro, F., 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chakrani, B., 2015. Arabic interdialectal encounters: Investigating the influence of attitudes on language accommodation. *Language & Communication*, 41, pp. 17-27.
- Crandall, J., 2000. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En J. Arnold, ed. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen, pp. 243-261.
- Doggy, M., 2002. Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español, *Revista Carabela*, 52, pp. 47-52.
- Dubois, J., y Dubois-Charlier, F., 2010. La combinatoire lexico-syntaxique dans le Dictionnaire électronique des mots. Les termes du domaine de la musique à titre d'illustration. [en línea] *Langages*, 3 (4), pp. 31-56. DOI: <https://doi.org/10.3917/lang.179.0031> [20 de febrero de 2024].
- Ehrman, M., 1996. *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ellis, N. ed., 1995. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- El-Madkouri, M., 1995. La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica: (Lengua y Literatura)*, 7, pp. 355-362.
- Fasla, D., 2006. La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 36 (1), pp. 158-188.
- Ferrando, V., 2017. El papel de las colocaciones en la enseñanza y el aprendizaje del español. En: F. Herrera y N. Sans, eds. 2017. *Enseñar léxico en el aula de español*. Barcelona: Difusión, pp. 113-123.

- Fleitas Estupiñán, C.E., 2015. *Competencia Comunicativa y Nuevas Tecnologías: Resultados del Aprendizaje de un Curso en Línea de Español para Estudiantes de Postgrado Marroquíes*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Florenzano, M. 2007. El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes. [en línea] *redELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 10. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/redele-no-10-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera_179842/ [Fecha de acceso].
- Fonseca Mora, C., 2005. El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En I.K. Brady, ed. 2005. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Guadalupe: Universidad Católica San Antonio de Murcia, pp. 55-79.
- Furham, A., 2012. Culture shock. *Journal of Psychology and Education*, 7 (1), pp. 9-22.
- García Barrera, M.D., 2009. *Enseñanza del español y alfabetización a mujeres inmigrantes magrebíes: una experiencia práctica en Barbate, Cádiz*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Barcelona.
- García, P., 2004. Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>
- García García, P., 1998. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. [en línea] *Carabela*, 45, pp. 107-124. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf [4 de noviembre de 2023].
- García Jerez, P.A., 2020. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza explícita del léxico español, Tesis doctoral, Universidad de Nebrija.
- García Martín, V., 2020. *Uso de materiales audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje del léxico en la clase de ELE: ¿De la pantalla a la memoria?*, Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén.
- García Mateos, C., 2008. La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. [en línea] En: G. Ruiz Fajardo y A. Ríos Rojas, eds. 2008. *Didáctica del Español como 2.ª Lengua para Inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/garcia01.htm [Fecha de acceso 2 de enero de 2024].
- García, I., 2004. La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En: J. Sánchez y I. Santos. 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español*

- como segunda lengua (L2) / como lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, pp. 1259-1277.
- García, P., 1999. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. [en línea] *Carabela*, 45, pp. 107-125. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf [27 de diciembre de 2023].
- Gardner, R. y MacIntyre, P., 1992. A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching: Surveys and Studies*, 25 (4), pp. 211-220.
- Goldstein, B., 2014. *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haddouch, B., 2013. *Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español (caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Mohammed Vagdal de Rabat.
- Higueras García, M., 2009. Aprender y enseñar léxico. [en línea] En: *Monográficos marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera*. Expolingua, 9, pp. 111-118. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> [Fecha de acceso].
- Higueras García, M., 2012. Claves prácticas para la enseñanza del léxico. [en línea] *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (11), pp. 5-25. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183> [2 de enero de 2024].
- Higueras, M., 2017. Logros y retos de la enseñanza del léxico. En F. Herrera y M.P. Bataner Arias, eds. 2017. *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Difusión, pp. 13-32.
- Hymes, D., 1972. On communicative competence. En: J.B. Pride y J. Holmes, eds. 1972. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, pp. 269-285.
- Huberman, M.A., 1974. *Some models of adult learning and adult change*. Strasbourg: Council of Europe.
- International Research and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW), 2006. *Gender, Migration, Remittances and Development*. United Nations. [en línea] Disponible en: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/events/coordination/5/docs/P02_INSTRAW.pdf [5 de febrero de 2024].
- Jeffali Houari, E., 2020. *La gestión de la diversidad: Análisis del modelo español y su posible aplicabilidad en las políticas migratorias en Marruecos*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holebuc, E.J., 1999: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kasper, G. y Rose, K.R., 2002. Pragmatic development in a Second Language. *Language Learning*, 52 (1).
- Katona, G., 1940. *Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching*. Nueva York: Columbia University Press.
- Koike, K., 2001. Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Landone, E., 2004. El aprendizaje cooperativo del ELE. Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. [en línea] *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1 [22 de abril de 2024].
- Lantolf, J.P., 2000. Introducing Sociocultural theory. En: J. P. Lantolf, ed. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.
- Lázaro Gutiérrez, R. y Tejero González, J.M., 2017. Interculturalidad y mediación cultural en el ámbito sanitario. Descripción de la implementación de un programa de mediación intercultural en el Servicio de Salud de Castilla-La Mancha. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 18 (46), pp. 97-107.
- Lexicón, 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. [en línea]. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm [2 de enero de 2024].
- López, M.A. y Rodríguez, J. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, 7 (31), pp. 39-42.
- López Pérez, M., 2005. Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción en el marco de la enseñanza del Español/L2 a inmigrantes. En: M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero, J.P. Mora Gutiérrez, M.R. Cordero Raffo, eds. 2005. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, pp. 534-541.
- Luque Moya, J.A., 2016. ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de la misma realidad? [en línea]. En: *Actas del XII Encuentro Práctico de*

- ELE del Instituto Cervantes de Nápoles 2015. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf [Fecha de acceso 1 de enero de 2019].
- Mavrou, I. y Bustos-López, F., 2018. Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. [en línea] *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 4, pp. 41-60. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.42>. [3 de enero de 2024].
- Meara, P., 1997. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition", R Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 109-121.
- Nation, I.S.P., 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M.D., Higuera, M., Inglés, M., López, C., Pueyo, S., Vañó, A., 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E., 2000. La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta. [en línea]. *Biblioteca del profesor: Centro Virtual Cervantes*. Antologías. Tareas II. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm [3 de febrero de 2024].
- Miquel López, L., 1995. Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/L a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 241-254.
- Moncó Taracena, S. (2013) Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe. [en línea] *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-de-las-construcciones-con-el-verbo-hacer-enfoque-plurilingue.html> [20 de mayo de 2024].
- Molina Domínguez, M., 2007. Alfabetización de personas adultas extranjeras. [en línea] *Linred: Lingüística en la Red*, 5. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/molina01.htm [1 de noviembre de 2023].
- Muñoz López, B., 2004. La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, dir. 2004. *Enseñar el español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, pp. 1205-1223.
- Norton, B., 2000. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.

- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U., 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización Mundial de la Salud, 2014. *Documentos Básicos*, 48ª edición. [en línea] Disponible en: <https://apps.who.int/gb/bd/s/> [2 de abril de 2024].
- Ortí, R. y Sánchez, E., 2014. El (des)control de la interacción. En: Grupo CRIT, ed. 2014. *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Granada: Comares, pp. 175-220.
- Ortí, R., Sales, D. y Sánchez, E., 2006. Interacción comunicativa en la atención sanitaria a inmigrantes: diagnóstico de necesidades (in)formativas para la medicación cultural. En: *Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 114-139.
- Oxford, R., 1993. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), pp. 18-22.
- Parella Rubio, S., 2003. *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Pastor S., 2016. Enseñanza del español como lengua extranjera. En: J. Gutiérrez-Rexach, ed. 2016. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, New York: Routledge, pp. 41-52
- Paz, G.M., 2007. El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. En: *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2007)*. Disponible en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf) [Fecha de acceso].
- Pérez Serrano, M., 2015. *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. [en línea]. Departamento de Lengua Española: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/128255>. [1 de febrero de 2024].
- Pozo Martínez, S., 2016. *El alumnado inmigrante en las aulas de inmersión: Propuesta de aprendizaje cooperativo*. [en línea] Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf [26 de diciembre de 2023].
- Prensky, M., 2015. Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento, Madrid: Ediciones SM.

- Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rekhari, D.S. y Sinnayah, P., 2018. H5P and Innovation in Anatomy and Physiology Teaching. En: D. Wache y D. Houston, eds. 2018. *Research and Development in Higher Education: Re-Valuing Higher Education*, 41, pp. 191-205. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://vuir.vu.edu.au/37400/1/Rekhari_et_al_HERDSA2018.pdf [3 de enero de 2024].
- Salazar García, V., 2004. Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE. [en línea] *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 18, pp. 243-273. <https://doi.org/10.14198/ELUA2004.18.13>.
- Schmitt, N. y MacCarthy, M., eds., 1997. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J., 2011. *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. 3ª ed. Oxford: Macmillan Education.
- Selinker, L., 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Skehan, P., 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri M., 2002. La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma. [en línea] *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 16, pp. 113-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2002.16.04>
- Thornbury, S., 2002. *How to teach vocabulary*. Harlow, Longman.
- Troitiño, S., 2018. LdeLengua 127 sobre la competencia audiovisual en el aula de ELE. [en línea]. *LdeLengua*. Disponible en: <https://eledelengua.com/ldelengua-127-sobrecompetencia-audiovisual-en-el-aula-de-ele/> [5 de marzo de 2024].
- Van Lier, L., Povey, J., Lynch, B.K. y Schumann, J.H., 1991. Language Education, Language Acquisition: Working Perspectives of Four Applied Linguists. *Issues in Applied Linguistics*, 2 (1), pp. 78-81.
- Vázquez, E., 2014. Tareas 2.0 para el aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, pp.185-199.
- Vicente Molinero, M.C., 2020. *La adquisición de la competencia sociolingüística en ELE por aprendientes marroquíes*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

- Vila, I. (2000b). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja, ed. 2000. *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: La Caixa, pp. 145-163.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M., 1995. Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, pp. 425-432.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T., 2000. La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adulto. [en línea]. En: *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid: Comunidad de Madrid, pp. 97-118. Disponible en: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/ensenanza2/laensenanzadelespanolainmigrantesyrefugiados.pdf> [1 de abril de 2024].
- Villalba, F. y Hernández García, M.T., 2008. Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. En: S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, coords. 2008. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 80-90.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M.^a T. y Aguirre Martínez, C., 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. [en línea] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/orientaciones-para-la-ensenanza>
- Villalba, F. y Hernández García, M.T., 2010. Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Marcoele)*. [en línea] 10, pp. 163-184. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf. [Fecha de acceso 20 de febrero de 2024].
- Villalba, F. y Hernández García, M.T., 2000. ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, pp. 85-110.
- Wilkins, D.A., 1972. *Linguistics and Language Teaching*. Cambridge: MIT Press.
- Zamora, J.A., 2003. Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración. [en línea] Navarra: Verbo Divino. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/bibliouah/101131?page=167>
- Zbakh, R., 2007. Mujeres inmigrantes marroquíes. *Tiempo de Paz*, 84, pp. 101-103.

Referencias bibliográficas de la propuesta didáctica

Sesión 1

Nube de palabras: <https://wordart.com/edit/ys8p8xf9pn6j>
<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324225447224457>

Clasificación expresión fija, colocación y combinación libre:

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324273829575217>

Juego de memoria: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324824116975697>

Rellenar los huecos con la palabra adecuada:

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324927584436417>

Crucigrama: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292324163940800067>

Sesión 2

Rellenar huecos: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325583775434087>

Imágenes interactivas del cuerpo humano:

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325754060299897>

Canción: (2020). Vicentico “No tengo (video oficial). Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=vmre7B2UWIQ>

Canción “No tengo” de Vicentico con actividades interactivas de H5P:

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292332566687548797>

Sesión 3

SingAndLearn-Spanish. (2021). “¿Qué te duele?” (Where does it hurt?) Parts of the body - Spanish song (Reggaeton) [Video]: <https://www.youtube.com/watch?v=zFuAGp2u1LU>

Encontrar la pareja con imágenes y frases:

<https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292325943231944227>

Vídeo 7. En el médico, UNED cursos MOOC (2018) “En el médico” youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=0YJf5q0_gac&t=9s

Sesión 4

Drag and drop: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292332803824322907>

Fragmento de “El Doctor” (1991). Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=f2DbEbWQg1E>

Branching scenario: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292372446812414127>

Sesión 5

Course presentation: <https://el2enlarioja.h5p.com/content/1292327570537130487>

Harira marroquí, las sopas más famosas del mundo. Las recetas de MJ (2020), vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=BZ28UCeHfH0&t=37s>

Anexos

Anexo I: Rúbrica coevaluación sobre Branching Scenario en accidentes domésticos.

Criterio	Muy bien (3)	Bien (2)	Puede mejorar (1)
Participación	Participó activamente en todas las actividades del grupo.	Participó en la mayoría de las actividades del grupo.	Poca participación en las actividades del grupo.
Comunicación	Explicó sus ideas claramente y escuchó a los demás con atención.	A veces explicó sus ideas clara y generalmente escuchó a los demás.	Tuvo dificultades para explicar sus ideas o para escuchar a los demás.
Trabajo en equipo	Colaboró muy bien con el grupo y ayudó a sus compañeros.	Colaboró con el grupo la mayor parte del tiempo.	Tuvo dificultades para colaborar con el grupo.
Conocimiento de primeros auxilios	Demostró un buen entendimiento de los procedimientos de primeros auxilios.	Demostró cierto entendimiento de los procedimientos de primeros auxilios.	Mostró poco entendimiento de los procedimientos de primeros auxilios.
Uso del español	Usó el vocabulario de primeros auxilios correctamente la mayoría del tiempo.	Usó algo del vocabulario de primeros auxilios correctamente.	Usó poco el vocabulario de primeros auxilios o lo usó incorrectamente.

Nombre del compañero evaluado: _____

Puntuación total: ____ / 15

Anexo 2. Rúbrica evaluación Role-Play. Actividad 6 (sesión 3).

Criterios	Excelente (3)	Satisfactorio (2)	Necesita mejorar (1)
Uso del vocabulario médico	Uso extenso y preciso	Uso adecuado con algunos errores	Uso limitado o incorrecto
Fluidez y naturalidad	Conversación fluida y natural	Algunas pausas o dudas	Muchas pausas o falta de naturalidad
Estructura del diálogo	Sigue todas las etapas propuestas	Sigue la mayoría de las etapas	Omite varias etapas importantes
Pronunciación y entonación	Clara y apropiada	Generalmente clara con algunos errores	Difícil de entender en ocasiones
Interacción y roles	Roles bien definidos e interacción realista	Roles distinguibles, pero interacción algo forzada	Roles poco claros o interacción poco realista

Test de autoevaluación

Nombre: _____ Mi papel: ☐ Médico ☐ Paciente

AUTOEVALUACIÓN: Redondea: 😊 = Bien, 😐 = Regular, 😞 = Necesito mejorar

- Usé palabras sobre la salud: 😊 😐 😞
- Hablé sin muchas pausas: 😊 😐 😞
- Seguí los pasos de la consulta: 😊 😐 😞
- Pronuncié bien las palabras: 😊 😐 😞
- Actué como un médico/paciente real: 😊 😐 😞

Responde con frases cortas:

- ¿Qué hice muy bien? _____
- ¿Qué quiero mejorar? _____
- ¿Qué haré diferente la próxima vez? _____

COEVALUACIÓN:

Nombre de mi compañero: _____

Redondea: 😊 = Bien, 😐 = Regular, ☹️ = Necesito mejorar

Usó palabras sobre la salud: 😊 😐 ☹️

Habló sin muchas pausas: 😊 😐 ☹️

Siguió los pasos de la consulta: 😊 😐 ☹️

Pronunció bien las palabras: 😊 😐 ☹️

Actuó como un médico/paciente real: 😊 😐 ☹️

Comenta sobre tu compañero:

Algo que hizo muy bien: _____

Una idea para mejorar: _____

Algo nuevo que aprendí: _____

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA