



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO A
INMIGRANTES ADULTOS
DENTRO DEL PLAN
*INTERCULTURALIDAD Y
LENGUA ESPAÑOLA***

Alumno/a: Pedrosa Toledo, Noelia

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García
Dpto: Filología Española

Octubre, 2021

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster pretende profundizar en el conocimiento de la población inmigrante adulta con la finalidad de acercarnos a sus características y necesidades. Ello nos va a permitir conocer también posibles prejuicios y estereotipos creados sobre este colectivo que pueden afectar al aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Asimismo, se va a indagar fundamentalmente en la didáctica y adquisición del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) para personas inmigrantes adultas. Además, se aborda el estudio de la enseñanza del léxico en ELE a partir del enfoque léxico.

Finalmente, se ha realizado un análisis de los materiales orientados a la didáctica del léxico propuestos en el repositorio CREA para el plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*, de la Junta de Andalucía.

Palabras clave: personas inmigrantes adultas; español lengua extranjera (ELE); enseñanza del léxico; análisis de materiales.

Abstract

This Master's Thesis aims to deepen our knowledge of the adult immigrant population in order to approach its characteristics and needs. The aforementioned will also allow us to know possible prejudices and stereotypes stigmatized upon this group that may affect the learning of Spanish as a foreign language (ELE).

Additionally, the research strives to look into the didactic practice and the acquisition of vocabulary in the teaching of Spanish as a second language (L2) for adult immigrants. Moreover, the approach of teaching vocabulary of Spanish as a second language is addressed from a lexical perspective.

Finally, an analysis of the materials focused on vocabulary learning proposed in the CREA repository for the *Interculturality and Spanish Language* educational plan composed by the Junta de Andalucía has been carried out.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Objetivos y metodología	2
3.	Marco teórico	3
3.1.	<i>Inmigración y enseñanza del español</i>	3
3.1.1.	Inmigración: características de la inmigración en España.....	3
3.1.2.	Necesidades del alumnado inmigrante adulto	5
3.1.3.	Enseñanza del español a adultos en Andalucía	7
3.2.	<i>La enseñanza del español como segunda lengua (L2) para inmigrantes adultos</i>	10
3.2.1.	Enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.....	10
3.2.2.	Principales dificultades lingüísticas del español para inmigrantes adultos	12
3.3.	<i>El léxico en la enseñanza del español como segunda lengua (L2)</i>	14
3.3.1.	La competencia léxica y la competencia comunicativa.....	14
3.3.2.	La importancia del aprendizaje del léxico en la enseñanza de lenguas	16
3.3.3.	¿Qué léxico enseñar en el aula de ELE? Adquisición y aprendizaje del léxico ..	19
4.	Corpus y metodología de análisis.....	23
4.1.	<i>Corpus de análisis</i>	23
4.2.	<i>Metodología de análisis</i>	25
5.	Análisis de los materiales	26
5.1.	<i>Parámetros de análisis</i>	27
6.	Discusión de los resultados	43
7.	Conclusiones	49
8.	Bibliografía	51

1. Introducción

Indudablemente, los flujos migratorios son uno de los fenómenos sociales más destacables y actuales en los últimos años. En el caso de España, la continua llegada de inmigrantes por vía terrestre, saltando las vallas de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, o por vía marítima a las costas andaluzas, por ser Andalucía un lugar estratégico fronterizo con el continente africano, hace que esta Comunidad Autónoma se encuentre profundamente vinculada a la inmigración. De hecho, tal y como exponen Arango, Mahía, Moya y Sánchez-Montijano (2018: 20), España ha pasado de recibir por estas vías a poco más de 8.000 personas en 2016 a más de 57.000 en los primeros once meses de 2018. Asimismo, estos autores identifican una creciente heterogeneidad de la población extranjera residente en nuestro país, procedentes de nuevos países de origen, como Rumanía o China.

A causa de esta situación, la enseñanza del español a personas inmigrantes se convierte en una necesidad, ya que el desconocimiento de la lengua es uno de los factores más problemáticos por limitar las oportunidades de integración al nuevo entorno social. Siguiendo a Salazar (1998: 239), hay que tener en cuenta las circunstancias en las que se encuentran las personas inmigrantes, habitualmente en situación de exclusión social, irregular o ilegal y con unas condiciones laborales precarias. A ello se le suma el hecho de que se trate de una persona analfabeta en su lengua materna o que desconozca el alfabeto latino.

Por otro lado, durante los años 90 comienza a gestarse un cambio de paradigma en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en el que el enfoque léxico de Lewis (1993) pone de relieve que «el proceso de adquisición de una L2 debe ser lexicalizar la gramática, no gramaticalizar el léxico». Por lo tanto, la adquisición de una L2 consiste en la capacidad de comprender y producir frases léxicas que se dan con frecuencia en el lenguaje hablado. Siguiendo a Paz (2007), la aplicación del enfoque léxico en la clase de español como lengua extranjera (ELE) supone fundamentalmente que los profesores ofrezcan las herramientas adecuadas con la finalidad de que los alumnos desarrollen estrategias y habilidades cuyo objetivo sea reconocer y almacenar eficazmente determinadas secuencias léxicas.

Es por todo esto que el presente trabajo conlleva un análisis de la enseñanza del léxico dentro del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*, propuesto por la

Junta de Andalucía, destinado al aprendizaje básico de la lengua española para extranjeros.

2. Objetivos y metodología

Como acabamos de indicar, este trabajo se va a centrar en un análisis de la didáctica del léxico en el aula de español lengua extranjera (ELE) dentro del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*, encuadrado en el ámbito de la Educación Permanente o Educación para personas adultas.

Los objetivos que persigue el presente trabajo son los siguientes:

- Conocer las características y necesidades del alumnado inmigrante adulto.
 - Profundizar en la enseñanza del español para inmigrantes adultos, concretamente en el ámbito del léxico.
 - Indagar sobre los aspectos más relevantes del léxico y sus implicaciones didácticas en el aula de español lengua extranjera (ELE).
 - Analizar cómo se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico dentro del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*, que la Junta de Andalucía propone para el aprendizaje básico de la lengua española para extranjeros.

En primer lugar, a través de la revisión bibliográfica de diversos trabajos, libros y documentos, se pretende profundizar en el conocimiento de la población inmigrante, sus características y sus necesidades. Asimismo, se va a indagar en la enseñanza del español para extranjeros, centrándonos sobre todo en la didáctica y adquisición del léxico. Todo ello se desarrollará en el marco teórico.

Posteriormente, se realizará un estudio y análisis minucioso de la tipología de actividades relacionadas con el aprendizaje del léxico y de los materiales del repositorio CREA (contenidos y recursos educativos de Andalucía) del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*. CREA es un índice de recursos educativos abiertos, organizados por enseñanzas y materias, perteneciente a la Junta de Andalucía. El Servicio de Educación Permanente de la Consejería de Educación y Deportes pone a disposición de todo el profesorado andaluz, y de la ciudadanía en general, los recursos ordenados según los planes educativos ofertados para su consulta y descarga (Echarri, 2019).

Finalmente, se pondrán de relieve los resultados del material analizado, estableciendo conclusiones relacionadas con la adecuación de estos materiales a las necesidades pedagógicas del alumnado adulto inmigrante. Por lo tanto, la metodología sobre la que se basa el presente trabajo es de indagación y revisión bibliográfica, por un lado, y de análisis de materiales, por otro lado.

3. Marco teórico

3.1. Inmigración y enseñanza del español

3.1.1. Inmigración: características de la inmigración en España

La Organización Internacional para la Migraciones (OIM) define el término *migrante* en los siguientes términos:

Migrant: An umbrella term, not defined under international law, reflecting the common lay understanding of a person who moves away from his or her place of usual residence, whether within a country or across an international border, temporarily or permanently, and for a variety of reasons. The term includes a number of well-defined legal categories of people, such as migrant workers; persons whose particular types of movements are legally defined, such as smuggled migrants; as well as those whose status or means of movement are not specifically defined under international law, such as international students. (OIM, 2009: 132)

Por lo tanto, la OIM designa como migrante a “*toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones*”, incluyendo en el término tanto la inmigración como la emigración.

El *Diccionario de la Lengua Española Espasa Calpe* (2005) define inmigrante como “[*Persona*] que llega a un país distinto del propio para establecerse en él”.

Atendiendo a estas definiciones, España se encuentra en una nueva fase de crecimiento de la inmigración gracias a la recuperación económica. El informe sobre la Estadística de Extranjeros Residentes en España en 2020, realizado por el Observatorio Permanente de la Inmigración, dependiente de la Secretaría General de Objetivos y Políticas de Inclusión y Previsión Social del Ministerio de Inclusión, concluye que los

extranjeros residentes en España superan por primera vez los 5,8 millones, incluyendo tanto a quienes tienen una autorización de residencia en vigor como a aquellos residentes en régimen de libre circulación por la UE que poseen un certificado de registro (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2020).

La Estadística del Padrón continua del INE de 2018 muestra que los inmigrantes representan un 14% de la población total, la quinta parte (el 21%) de la población de entre 16 y 44 años, mayormente originarios de Marruecos y Rumanía (González, 2019). Asimismo, se pone de manifiesto que se está produciendo un cierto reagrupamiento familiar de inmigrantes casados por el aumento del número en la escolarización de niños de familias inmigrantes. Se estima que, en 2019, los menores de 18 años representaban el 12% de la población de migrantes internacionales (UNICEF, 2020, como se citó en OIM, 2021).

Por un lado, debido a las diferentes nacionalidades que podemos encontrar en un aula de ELE, no solo nos enfrentamos a una gran pluralidad de idiomas, sino también a una serie de factores culturales y religiosos propios de las personas inmigrantes. Por eso, los niños y los adultos llegados a nuestro país necesitan aprender nuestro idioma unido a nuestra cultura para poder desarrollarse de forma integral en los sistemas escolares y laborales de nuestro país, ya que más de la mitad no tienen el español como lengua materna. Es necesario indicar la gran heterogeneidad de lenguas maternas de los inmigrantes. Por una parte, destacan las que se hablan en el norte de África, que son, dependiendo de la zona de origen, el árabe estándar, el «fusha» del Corán y el árabe popular (es decir, el dariya, propio de las ciudades del Magreb), así como el bereber o tamazigt. Por lo que se refiere a las lenguas del África subsahariana, cabe mencionar el wolof, mandingo, fulaní, yoruba, mendé o el ibo. A eso hay que sumar las lenguas eslavas (polaco, ucraniano, ruso, búlgaro...), las romances (rumano) y las orientales, como el chino mandarín con sus dialectos, el hindi o el urdu (Centro Virtual Cervantes [CVC], s.f.).

Por otro lado, el Centro Virtual Cervantes, en lo que respecta a la formación de los inmigrantes, expone lo siguiente: *“el nivel de estudios suele ser superior al de la población española, según Joseph Oliver (catedrático de Economía Aplicada de la UAB), una afirmación que se encuentra avalada por el último Índice laboral Manpower, elaborado a partir de los datos de la última encuesta de población activa”*.

Sin embargo, en el imaginario de la sociedad en general, como señala Hernández y Villalba (2004), al hablar de personas inmigrantes, creamos una imagen deformada de la realidad, al sustentarse en estereotipos como que los inmigrantes son personas analfabetas, de bajo nivel cultural, con un gran desconocimiento de la lengua, etc., que hay que *compensar educativamente*.

Por lo tanto, para no caer en prejuicios y estereotipos, habrá que tener en cuenta algunas de las características a destacar del alumnado inmigrante, tal y como expone el Centro Virtual Cervantes (s.f.). Algunas de las características más importantes son:

- Nivel de formación previa de los estudiantes muy variable (alumnos con muy alta formación académica junto a otros analfabetos o con estudios primarios inacabados).
- Distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias en el aula.
- Distintos estilos de aprendizaje.
- Distintas situaciones jurídicas o laborales.
- Distinto nivel de dominio del español.
- Diferentes planes de futuro.
- Diferentes condiciones económicas de los participantes.

Todo ello hace que las aulas de ELE sean muy heterogéneas y diversas. Esa gran pluralidad conlleva el hecho de no poder utilizar la misma metodología de aprendizaje de forma general, ya que, para garantizar una enseñanza efectiva, se debe atender a las capacidades y necesidades comunicativas de forma más particular.

3.1.2. Necesidades del alumnado inmigrante adulto

Ante lo expuesto en el apartado anterior del presente trabajo, se deduce que la principal necesidad formativa de los adultos inmigrantes está relacionada con el aprendizaje del español por la aspiración de incorporarse y desarrollarse en un entorno laboral. No obstante, conviene precisar que las necesidades propias de las personas inmigrantes (ya sean niños, jóvenes o adultos) no son solo de tipo lingüístico. Es imprescindible también subrayar el impacto emocional de las personas inmigrantes, debido a las condiciones habituales de pobreza y a su situación administrativa irregular, lo cual dificulta la integración en una cultura muy diferente a la suya.

En lo relativo a las necesidades lingüísticas, los programas para el alumnado inmigrante se dividen en dos tipos (CVC, s.f.):

- Programas de enseñanza del español como segunda lengua, destinados a todos los grupos de edad. Estos se dividen en:
 - 1) Programas de español con fines generales:
 - Cursos de español para niños, jóvenes y adultos no analfabetos.
 - Cursos de lengua oral para alumnos analfabetos en la lengua materna.
 - 2) Programas de español con fines específicos:
 - Cursos con fines académicos de español como lengua de instrucción para niños y jóvenes escolarizados.
 - Cursos con fines laborales para adultos.
- Programas de alfabetización en la lengua materna o en la segunda lengua, destinados a alumnado analfabeto en su lengua materna.

Siguiendo a Miquel (2003: 8), los inmigrantes son personas que se desenvuelven en otras lenguas, por lo tanto, independientemente de que no comprendan el idioma, reconocen las intenciones de los hablantes y los contextos en los que se dan las situaciones comunicativas. Es en la enseñanza contextualizada donde se debe incidir, ya que es en un determinado contexto donde podrán percibir las actuaciones y sabrán cómo desarrollarse. En este sentido, es imprescindible proporcionarles las herramientas comunicativas que les permitan adquirir una competencia comunicativa más rápidamente.

Otro aspecto importante a destacar son los choques culturales a los que normalmente se ven sometidos las personas inmigrantes. En la mayoría de las ocasiones, las grandes diferencias culturales que se dan entre el país de origen y el país de destino hace imprescindible la transmisión de los valores culturales propios del lugar de acogida. No obstante, esa transmisión de los valores culturales debe hacerse sin imposición ni adoctrinamiento, respetando la cultura de origen y sus señas de identidad. El objetivo que se persigue es la mejora en la capacidad de participación en la vida social y cultural para alcanzar una integración real y efectiva en el entorno. Para ello, es preciso orientar a las personas inmigrantes sobre la base de unos conceptos socioculturales por encima de la corrección lingüística (Miquel, 2003).

Finalmente, siguiendo a Velázquez (2019: 23), añadiremos que, para facilitar el proceso de integración, el profesor será una pieza importante, actuando como un referente para el alumno. Entre sus funciones está, obviamente, la enseñanza de la lengua, a la vez que debe ser capaz de ofrecer información básica sobre el acceso al mercado laboral y a la vivienda, así como a la educación de sus hijos (si los hubiera) y a la sanidad.

3.1.3. Enseñanza del español a adultos en Andalucía

Puesto que España es un país descentralizado, delega competencias en las Comunidades Autónomas, en ámbitos realmente relevantes como son la sanidad, la justicia o la educación. A nivel estatal se establece alguna normativa, mientras que el desarrollo y la concreción de estas políticas, junto con las medidas que las materializan, se realizan a nivel autonómico.

Respecto a la enseñanza del español en Andalucía, las investigaciones de Goenechea e Iglesias (2017) constatan que existen en las escuelas andaluzas cuatro programas destinados a la atención del alumnado extranjero, todos ellos vinculados al ámbito lingüístico. Estos son:

- Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) cuyos objetivos son dotar de lenguaje vehicular de enseñanza al alumnado que desconoce el español y su integración a la vida del centro desde 3º de Educación Primaria hasta 4º Educación Secundaria Obligatoria.
- El Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes, dirigido a estudiantes que llegan a España sin conocer el español y necesitan aprenderlo.
- Dos programas mucho menos extendidos, orientados al mantenimiento de la lengua de origen y la protección de la identidad cultural del alumnado extranjero. Entran dentro de este supuesto el programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí y el de Lengua, Cultura y Civilización Rumana.

Mención especial merecen también muchas asociaciones no gubernamentales como la Federación Andalucía Acoge, Cruz Roja y similares, que gracias proyectos de voluntariado se implican para dar una respuesta más eficaz e integral al fenómeno de la inmigración, cuya finalidad es construir una sociedad plural e inclusiva que garantice la equidad y la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas que residen en nuestro país.

En lo que respecta a la enseñanza del español en adultos, Andalucía organiza cursos de español para extranjeros y de alfabetización para inmigrantes a través de los Servicios de Educación Permanente o Centros de Educación de Personas Adultas, dependientes de las Consejerías de Educación. No obstante, la enseñanza del español a adultos se lleva a cabo desde muy diversas instituciones y organismos.

Uno de los objetivos de este trabajo es analizar cómo se aborda el aprendizaje del léxico dentro del plan educativo mencionado anteriormente que ofrece la Junta de Andalucía. Es por ello, que nos vamos a centrar en la enseñanza del español en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Nos tenemos que dirigir a la *ORDEN de 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan los planes educativos de carácter no formal para personas adultas*, para hallar, en su «Artículo 7. Planes educativos para el fomento de la ciudadanía activa», una serie de planes educativos que se dirigen al fomento de la ciudadanía activa englobando distintas enseñanzas no formales tendentes a la adquisición y refuerzo de aptitudes y actitudes que promuevan una ciudadanía activa y la integración de las personas adultas en la sociedad del conocimiento en igualdad de oportunidades. Estos planes se van a ofertar y desarrollar en los Centros y Secciones de Educación Permanente.

Estos centros podrán implementar, en su Plan Anual de Centro, una serie de planes educativos, dentro de este ámbito de acción, los cuales vienen recogidos en la Orden de 24 de septiembre de 2007, ya mencionada. Dentro de esta oferta se incluye el “*Plan educativo de interculturalidad, cultura y lengua española para personas procedentes de otros países*”.

La programación correspondiente a este plan educativo concreto, en el que nos vamos a centrar, se articulará en torno a las orientaciones establecidas en el Anexo I de la citada Orden. De este Anexo I resaltaremos las consideraciones siguientes:

- Los centros escolares resultan fundamentales para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas.
- Los sistemas educativos deben asegurar las bases para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad

de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad.

- La educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte así en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.
- Los alumnos inmigrantes no llegan al país para hacer un curso de español sino para trabajar y mejorar sus condiciones de vida, por lo que se les debe ofrecer un aprendizaje significativo y funcional, que les permita desarrollar su actividad humana e interactuar dentro y fuera del aula.
- Con la incorporación al itinerario de la educación permanente para personas adultas, se pretende que consigan el nivel inicial de dominio de español, para después encaminarse al resto de programas que se desarrollan en el centro educativo según sus intereses y capacidades (preparación para obtención de titulaciones básicas, el acceso a la formación profesional, idiomas, informática u otros).

Por lo tanto, los objetivos generales que se establecen en el Anexo I de dicha Orden para el *“Plan educativo de interculturalidad, cultura y lengua española para personas procedentes de otros países”* son los siguientes:

- a) Promover la adquisición de conocimientos formales y funcionales, aunando lo indispensable y lo práctico para conseguir una aproximación positiva a la sociedad española, y a sus peculiaridades.
- b) Favorecer el aprendizaje y conocimiento práctico del castellano, y la cultura española en general y andaluza en particular, como elemento enriquecedor desde un punto de vista personal y medio efectivo de integración social.
- c) Fomentar el conocimiento de los valores interculturales, de modo que se favorezca la comprensión, la tolerancia y la práctica de una ciudadanía de respeto mutuo.
- d) Proporcionar situaciones de encuentro y de participación de las dos poblaciones (antiguos y nuevos residentes), que les permitan por ambas partes conocerse y ver «con la mirada del otro».

Para finalizar, el Anexo I, en su apartado 4.4., se ofrece una serie de sugerencias genéricas sobre contenidos de nivel básico, como son el diseño de actividades de

bienvenida a los alumnos inmigrantes al comienzo del curso, creación de espacios informativos que favorezcan el primer contacto de la persona inmigrante con el centro, creación de grupos de español que les atiendan sus necesidades más inmediatas, creación de grupos de preparación para la obtención de titulaciones básicas o el acceso a la formación profesional, desarrollo de actividades que favorezcan el conocimiento de las otras culturas y de la cultura local en un plano de igualdad, integración en los materiales y la metodología de actividades, textos e imágenes que reflejen la diversidad cultural y que favorezcan el intercambio de experiencias, etc.

3.2. La enseñanza del español como segunda lengua (L2) para inmigrantes adultos

3.2.1. Enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.

En los últimos años, la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes adultos ha ido tomando una mayor relevancia. De hecho, las administraciones educativas ofertan programas o planes educativos y destinan medios y recursos para atender a estos alumnos extranjeros. Aun así, todavía queda mucho camino por recorrer en lo que respecta a la enseñanza de segundas lenguas (L2) a inmigrantes, ya que actualmente persisten algunos planteamientos erróneos en la didáctica del español dirigida a este colectivo. Estas ideas erróneas y estereotipadas condicionan las intervenciones didácticas orientadas al mismo.

Algunos de estos tópicos son expuestos por McLaughlin (1992, como se citó en Villalba y Hernández, 2008) en relación con la idea de que el niño tiene un mayor potencial para el aprendizaje de una segunda lengua, una mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es y mayor es su exposición a la L2. Asimismo, se establecen generalizaciones injustificadas, como que todos los niños aprenden igual.

Por un lado, se dice que los adultos encuentran mayores dificultades en lo referente a la adquisición/aprendizaje de la L2, debido a la pérdida de la plasticidad del cerebro. Navarro (2009) considera que es la infancia la edad idónea para el aprendizaje de la L2, ya que, si se comienza este aprendizaje después del periodo crítico, no se conseguirá la misma competencia lingüística. Por el contrario, hay varias investigaciones que afirman que la plasticidad cerebral no es algo estático y que los procesos de aprendizaje están estrechamente relacionados con la voluntad y motivación del alumno, tal y como expone Maciques (s.f., como se citó en Velázquez, 2019).

Por otro lado, otro tipo de estereotipos que se generan y que son realmente perniciosos son los que se derivan de los prejuicios sociales sobre los inmigrantes. Al igual que ocurre con otros colectivos desfavorecidos, existe la predisposición a realizar generalizaciones en las cuales se relaciona a las personas inmigrantes con aspectos negativos. Como explican Villalba y Hernández (2008, 2010), a la inmigración se la define en términos de carencias: pobreza, dificultades económicas, situación irregular (sin papeles), analfabetismo, escasa preparación académica, conflictividad, etc. Como expone Miquel (1995), desde nuestra posición económica, intelectual o cultural, generamos una visión negativa de los inmigrantes que nos impide trascender para ver su verdadera realidad. Por lo tanto, la consecuencia de esta imagen estereotipada se traduce en unas actuaciones educativas de carácter asistencial y compensatorio. Muchos de estos prejuicios son infundados, ya que desde el momento de la llegada de la persona inmigrante no conocemos ni su historia ni las circunstancias que lo rodean.

Las repercusiones en la didáctica del español para inmigrantes que estos estereotipos generan son realmente considerables. Para comenzar, se interpreta la enseñanza del español para personas inmigrantes como la atención a una carencia más; por lo tanto, las exigencias con respecto a la formación son bajas, ya que se supone que este colectivo solo necesita alcanzar un mínimo nivel de dominio de la L2, únicamente para dar respuesta a las necesidades básicas de la vida diaria. Todo ello contrasta con otros grupos de aprendizaje de lengua extranjera (LE), tal y como manifiestan Villalba y Hernández (2008), cuyo objetivo es una evolución constante en el dominio de la LE con una gradación clara de niveles y una secuenciación de contenidos. Al sobrevalorar los componentes socioeconómicos y culturales frente a los estrictamente lingüísticos, a menudo se considera al alumnado inmigrante adulto como un tipo de aprendiz muy diferente, en comparación con otros aprendices extranjeros. De ese modo, estos prejuicios hacen que se extienda la creencia de que la enseñanza del español a inmigrantes no guarda relación con la enseñanza general del español como lengua extranjera (Villalba y Hernández, 2010).

Por estas razones, se hace indispensable destacar que todo aprendiente de una lengua extranjera, independientemente de su edad, procedencia o circunstancia educativa, debe percibir que es capaz de aprender el idioma de forma satisfactoria. Esa motivación individual se relaciona con el concepto de autoestima, pero también con las metas y objetivos que implementa cada institución educativa. En definitiva, se hace

patente que los programas relacionados con la didáctica de las lenguas a inmigrantes, y sobre todo a inmigrantes adultos, no deben basarse en enfoques simplistas. Siguiendo a Villalba y Hernández (2010: 167): *“sería equívoco fijarse como objetivo único el proporcionar un nivel mínimo de competencia comunicativa en la L2, pues con dicho nivel sólo se tiene acceso a un tipo de interacciones también mínimas o simplificadas”*.

Desde esta perspectiva, los programas de lenguas para inmigrantes adultos, al igual que todos los programas generales de aprendizaje de lenguas para extranjeros, deben contemplar una amplia y variada oferta en la que incorporen distintos niveles (inicial, intermedio y avanzado) y que permitan trabajar las funciones integradora y expresiva. Asimismo, el aula de ELE debe considerarse un punto de encuentro y comunicación, fomentándose así el concepto de Educación Integral. Se hace conveniente recordar que la enseñanza de una lengua no es solo la asimilación de un léxico y unas reglas gramaticales, sino que conlleva también una clara dimensión de promoción personal (Villalba y Hernández, 2010).

3.2.2. Principales dificultades lingüísticas del español para inmigrantes adultos

Una de las características más comunes que se les atribuye a las personas inmigrantes adultas es el analfabetismo. Sin embargo, la mayor parte de los inmigrantes poseen estudios primarios y un amplio porcentaje de este colectivo tienen estudios medios o superiores (Villalba y Hernández, 2010).

Varias investigaciones ponen de manifiesto que las dificultades para el aprendizaje del español radican en que para muchos inmigrantes adultos la lengua española no sería su L2, sino su L3 o L4, sobre todo para inmigrantes marroquíes, ya que su sociedad se caracteriza por el plurilingüismo. Por este motivo, las posibles influencias no solo provienen de la lengua materna (árabe o dariya) sino también de otras lenguas (bereber, francés...) que hablan regularmente (Mata *et al.*, 2020).

Al-Madkouri (1995) y Benyaya (2007) destacan, en el plano fonológico, la dificultad del sistema vocálico del español frente al árabe o dariya, que es una lengua primordialmente consonántica. Ammadi (2009) subraya el obstáculo de la morfosintaxis, ya que la estructura del árabe (verbo + sujeto) es totalmente opuesta a la del español (sujeto + predicado). Asimismo, es Ammadi quien destaca las dificultades lingüísticas referentes a la concordancia en género, número y persona, a la ausencia del verbo copulativo, así como al uso de los verbos reflexivos (Mata *et al.*, 2020).

De lo anteriormente expuesto se deduce que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua no está condicionado por el hecho de ser inmigrantes adultos, ni tampoco por las circunstancias socioeconómicas o laborales, ya que nada de eso imposibilita la activación de mecanismos y procesos cognitivos. Siguiendo a Villalba y Hernández (2010: 165): *“el aprendiz analizará el estímulo recibido (input), formulará hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua, recurrirá al uso estrategias variadas y, en definitiva, construirá un nuevo sistema lingüístico (Interlengua —IL—) que variará de unos estudiantes a otros”*.

Por otra parte, dejando a un lado las diferencias individuales que puedan experimentar las interlenguas, es preciso poner de relieve el fenómeno de la fosilización, que se da comúnmente en las personas adultas aprendientes de la L2. La fosilización es entendida como la permanencia continuada en el tiempo de los mismos errores (fonéticos, léxicos, morfológicos, etc.) en la interlengua del aprendiente, los cuales le impiden avanzar en el dominio de L2. Este fenómeno, que nos indica que el aprendizaje se ha detenido, puede parecer debido a varias causas. La primera causa puede ser una falta de estímulos suficientes que permitan corregir los errores. Otra de las causas sería que el aprendiz considerase innecesario la modificación del error. Finalmente, este fenómeno puede atribuirse a que los errores del hablante no nativo son compensados durante el proceso comunicativo, ya que este, al lograr comunicarse con éxito, puede no esforzarse por rectificar los equívocos que considera poco importantes (Villalba y Hernández, 2010).

Otra puntualización destacable es que la inmigración no garantiza que el adulto inmigrante se encuentre en una situación de inmersión lingüística, es decir, que por el hecho de ser inmigrante no tiene por qué darse una exposición continuada a la L2, ya que hay muchos inmigrantes que viven en comunidades cerradas con miembros de su misma etnia o nacionalidad y utilizan su lengua materna en sus interacciones cotidianas. Según Villalba y Hernández (2008), lo ideal sería que estas personas tuvieran una exposición directa a la L2 junto con la combinación de actividades correspondientes a la enseñanza formal.

En definitiva, es importante considerar, en línea con lo expuesto por Villalba y Hernández (2010), que las necesidades comunicativas son iguales en personas inmigrantes alfabetizadas y no alfabetizadas. Sin embargo, es ineludible realizar una serie de adaptaciones didácticas que contemplen las características y las estrategias de aprendizaje que utilizan las personas alfabetizadas y aquellas no alfabetizadas, ya que el

punto de partida de cada inmigrante es diferente, así como la forma en la que aprenden el idioma. Se ha confirmado que el desarrollo de la conciencia fonética es de gran importancia en los procesos de alfabetización y aprendizaje de la L2 (Carpio, Defior y Justicia, 2002; Jones, 1996, como se citó en Villalba y Hernández, 2010) ya que conlleva claros beneficios tanto para el aprendizaje del léxico como para el delecto, posibilitando el planteamiento de tareas de reflexión metalingüística con los aprendices.

3.3. El léxico en la enseñanza del español como segunda lengua (L2)

3.3.1. La competencia léxica y la competencia comunicativa

El fin último del aprendizaje de una lengua extranjera es la comunicación. Es por eso que la competencia comunicativa se erige con el propósito prioritario de la enseñanza de cualquier lengua. Este término es definido así por el Centro Virtual Cervantes:

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

Hymes (1971 como se citó en Bermúdez y González, 2011), concibe el acto comunicativo acorde a las demandas del entorno, por lo que no basta únicamente con conocer las reglas gramaticales del uso de la lengua, sino que también es realmente importante tener la capacidad de adecuarse al contexto. Por lo tanto, Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico, incorporando otros aspectos como el social y el psicológico.

A partir de los planteamientos de Hymes, otros autores desarrollaron la definición de competencia comunicativa con vistas a su orientación al campo específico de la enseñanza de lenguas extranjeras. En ese terreno, es probablemente la aportación de Canale (1983) la que ha tenido una mayor repercusión. Canale interpreta la competencia comunicativa en un sentido eminentemente modular, con cuatro componentes esencialmente autónomos: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. En una línea similar, es Savignon quien, en ese mismo año, enfoca la definición de competencia comunicativa hacia los

hablantes de lenguas extranjeras y la enuncia como *"la competencia funcional del lenguaje, la expresión, interpretación y negociación de significados que involucran la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferentes) comunidad(es) de habla o entre una persona y un texto oral o escrito"* (como se citó en Ronquillo y Goenaga, 2009). Así pues, Savignon establecía una diferencia clara entre la capacidad de los aprendientes de una lengua extranjera para hacer un uso significativo de la lengua que aprenden y la capacidad de repetir diálogos.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa 2001), en su traducción al español por el Instituto Cervantes, publicada en 2002, mantiene también la concepción modular establecida por Canale (1983), pero contempla únicamente tres componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Eso se debe a que el componente estratégico no es entendido aquí como una parte de la competencia comunicativa, sino como un mecanismo psicolingüístico destinado a la activación de la competencia con vistas a su uso efectivo en las distintas actividades comunicativas de la lengua.

Dentro de la competencia lingüística, el MCER establece una serie de subcompetencias, que son: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica, todas ellas muy relacionadas entre sí.

La competencia léxica es definida por el MCER como *"el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo"*. Eso incluye tanto elementos léxicos como elementos gramaticales. Los *elementos léxicos* comprenden tanto las expresiones pluriverbales (fórmulas fijas, modismos, frases hechas, estructuras fijas, etc.) como la polisemia. Por su parte, los *elementos gramaticales* pertenecen a clases cerradas de palabras (demostrativos, posesivos, conjunciones, etc.).

Siguiendo a Baralo (2005), la palabra es considerada normalmente como la unidad léxica por excelencia, ya que es una unidad lingüística reconocida intuitivamente por los hablantes, la cual consta de *"una forma fonológica (el significante, imagen visual o imagen auditiva) asociada a una representación mental, a un concepto (significado)"*. Por lo tanto, identificar un ítem léxico se convierte en un proceso progresivo y complejo en el que se aprende la forma y el significado, pero también una intrincada red de

relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles (Baralo, 2005: 30).

Es preciso incluir también como unidades léxicas algunas construcciones (conjuntos de palabras) que tienen un significado más o menos fijo. Se trata de las colocaciones, de las frases idiomáticas o de frases hechas, que no se pueden interpretar combinando el significado de cada uno de sus componentes (Baralo, 2005: 29). Este último aspecto es imprescindible en la adquisición de la competencia léxica y de la competencia comunicativa en general, ya que, como afirman Bernardo y Rodríguez (2011), uno de los objetivos de la enseñanza del vocabulario es que estas unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo. A continuación, se clasifican en la siguiente tabla los tipos de unidades léxicas establecidos por Higuera (2008: 29):

Tipo de unidad léxica	Definición	Ejemplo
<i>Palabras</i>	Unidad que va separada por espacios en la escritura y por silencios en la cadena hablada	Predecir Difícil Ordenador Estantería
<i>Colocación</i>	Combinación de dos lexemas que da cuenta de las restricciones de combinación de las palabras en una lengua concreta.	Afinar la guitarra Conceder un crédito Saldar una deuda
<i>Expresión idiomática</i>	Expresión fija cuyo significado no puede deducirse de las palabras que la integran	No tener pelos en la lengua Tomar el pelo Dárselas con queso
<i>Expresión institucionalizada/ fórmulas de interacción social</i>	Fórmula de interacción social que facilita la comunicación y está fijada por el contexto	Antes de que se me olvide... ¿De parte de quién? Le acompaño en el sentimiento

Tabla 1: *Unidades léxicas* (Higuera, 2008: 29)

3.3.2. La importancia del aprendizaje del léxico en la enseñanza de lenguas

El aprendizaje del léxico es una tarea permanente y constante en los seres humanos. En la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras, el objetivo principal de los aprendientes se encaminaba a la adquisición del léxico sobre la base del aprendizaje de unas reglas gramaticales. Por lo general, la didáctica de la gramática ocupaba un lugar mucho más relevante que el de la didáctica del léxico. En efecto, este hecho se mantuvo incluso con el cambio de paradigma que propició el paso de un enfoque estructuralista al actual enfoque comunicativo. El componente léxico de una secuencia o unidad didáctica

se ha seguido planificando, en muchas ocasiones, en función de los objetivos gramaticales y funcionales que se pretendieran enseñar, quedando el léxico relegado a un segundo plano.

Sin embargo, varios lingüistas se han cuestionado el papel que debería jugar el componente léxico en las clases de lengua extranjera. Así es como el enfoque léxico surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa (Vidiella, 2012: 2).

Siguiendo a Bernardo y Rodríguez (2011), el léxico ocupa un lugar relevante, ya que su uso correcto dará lugar a una riqueza del lenguaje y a una precisión lingüística adecuada. Estas autoras afirman que:

Cada uno en su lengua materna asimila estructuras gramaticales, sintácticas, morfológicas, etc., que quedan fijadas y son estables; el léxico va más allá y su aprendizaje no se termina nunca. Del mismo modo, cuando se estudia una L2, el léxico se aprende siempre, es una constante de aprendizaje. (Bernardo y Rodríguez, 2011: 163).

Higueras (2012), al igual que otros autores, sostiene que el aprendizaje del léxico no conlleva un fin en sí mismo para el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que se encuentra supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno. Asimismo, el aprendizaje del léxico está íntimamente relacionado con el aprendizaje de la cultura, pues cada palabra tiene un valor cultural añadido, la carga cultural compartida o *Charge Culturelle Partagée* (C.C.P.), que resume la forma de entender el mundo de una comunidad (Galisson, 1991).

Sin embargo, las aportaciones más novedosas a nuestra concepción sobre la enseñanza del léxico proceden del enfoque léxico de Lewis (1993; 1997; 2000), cuyas propuestas reflejan un cambio en la forma de enfocar el léxico, tanto a nivel de la importancia que se le concede como a nivel metodológico. Este enfoque consiste en enseñar a los aprendientes, unidades léxicas más amplias que la correspondiente a la unidad *palabra*. De este modo, el léxico nuevo se presenta a los estudiantes en la misma forma en la que se va a organizar su lexicón mental. Así se facilita no solo el almacenamiento sino también la recuperación de dichas unidades en contextos de comunicación real.

Los enfoques comunicativos emergentes supusieron un retroceso respecto a la enseñanza explícita del léxico, al creer que los alumnos lo aprenderían implícitamente, a partir del contexto; sin embargo, investigaciones recientes confirman que es preciso cierto estudio explícito del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera. Sokmen (1997, como se citó en Higuera, 2012: 7) resumía este cambio de planteamiento al decir que el péndulo ha oscilado entre la enseñanza directa del vocabulario (en el método de gramática y traducción) y el aprendizaje incidental (en el enfoque nocio-funcional), mientras que, actualmente, se intenta conciliar e integrar ambas posturas.

El *enfoque léxico* promueve el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente recurriendo al aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*). El objetivo primordial es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos tal cual son empleados por los hablantes nativos. Así, Vidiella (2012: 3), siguiendo los aportes de Lewis (1993, 1997), propone la enseñanza de estos segmentos léxicos desde principiantes a niveles más avanzados, para que, a medida que los aprendientes avancen en el conocimiento de la lengua extranjera, sean capaces de separar dichos segmentos léxicos, reconocerlos y usarlos en otros contextos.

Por tanto, el enfoque léxico defiende que los profesores que se dedican a la didáctica de una lengua extranjera deben tomar consciencia de dos tipos de aprendizaje en relación a la enseñanza del léxico, para así realizar una programación en la que se den oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto del léxico. Esto se debe a que los dos tipos de aprendizaje son de naturaleza distinta y persiguen objetivos diferentes. Schmitt (2001) apunta que el aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje. A cambio, requiere una gran inversión de tiempo y, por tanto, sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para hablar una lengua extranjera. Por el contrario, el aprendizaje incidental o no intencionado aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos y, consecuentemente, el tiempo empleado en él es doblemente beneficioso. Lamentablemente, tiene el inconveniente de que su aprendizaje es más lento, puesto que se trata de un aprendizaje gradual y menos sistemático. Nation, en 1990, ya hizo la distinción entre ambos aprendizajes, considerando que el aprendizaje explícito debería reservarse para las dos mil palabras más frecuentes y para el vocabulario técnico, mientras que las palabras menos frecuentes se deberían aprender de forma indirecta o incidental.

3.3.3. ¿Qué léxico enseñar en el aula de ELE? Adquisición y aprendizaje del léxico

La teoría del enfoque léxico, en consonancia con los estudios psicolingüísticos sobre adquisición del vocabulario, destacan que el aprendizaje de una unidad léxica conlleva conocer su significado, además de conocer también aquellos rasgos que permiten reconocerla en diversos contextos comunicativos para usarla adecuadamente. Más abajo se va a mostrar una tabla propuesta por Nation (2001: 27, como se citó en Vidiella, 2012: 12), en la que se recogen los aspectos que conllevan conocer una unidad léxica:

Forma	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y se deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
Uso	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras se debe usar?

	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia, etc.)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Tabla 2: *¿Qué implica saber una palabra?* (Nation, 2001: 27, como se citó en Vidiella, 2012: 12).

R= conocimiento receptivo y P= conocimiento productivo

El léxico receptivo es el que el hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes, mientras que el léxico productivo es aquel que el hablante emplea en los mensajes que emite.

No es algo novedoso, en la enseñanza del léxico en el aula de ELE, plantearse la pregunta de qué léxico enseñar, puesto que el número de unidades léxicas de la lengua es enorme, y en la práctica inabarcable. Como explica Salazar (2004), es incuestionable que el aprendizaje del léxico de una segunda lengua (L2) constituye un proceso limitado y esencialmente gradual. Es por ello que la adquisición del léxico en el aula de ELE conlleva establecer un orden de prioridades de cara a la planificación curricular de la enseñanza de contenidos léxicos.

Siguiendo a Salazar (2004: 245), los parámetros más relevantes para realizar una selección objetiva de los contenidos léxicos son frecuencia, uso y disponibilidad; es decir, léxico frecuente, léxico usual y léxico disponible. Es importante puntualizar que la frecuencia se asocia a la lengua, en tanto que instrumento de comunicación, mientras que el uso emana de los hablantes, en tanto que responsables de los actos de comunicación. Sobre este supuesto, es pertinente aportar las definiciones que este autor señala para no crear confusiones, ya que son términos que están estrechamente relacionados. Salazar (2004) especifica que:

- El léxico frecuente es el conjunto de palabras que muestra un mayor grado de presencia en los textos, orales o escritos, emitidos en un idioma.
- El léxico usual hace referencia a las palabras que son comúnmente manejadas por los hablantes de un idioma. Para su determinación objetiva no basta con tomar en

consideración su número de apariciones en un determinado corpus, sino que es preciso también tener en cuenta su dispersión; es decir, una palabra será más frecuente que otra si aparece en un mayor número de contextos (diatópicos, diastráticos, diafásicos, diatécnicos, etc.), incluso aunque su frecuencia absoluta sea ligeramente inferior.

- El léxico disponible es el conjunto de unidades léxicas que un hablante conoce realmente (se encuentran presentes en el lexicón mental del individuo), independientemente de su frecuencia o del grado de uso que tengan.

En los últimos años, como se ha expuesto anteriormente, la enseñanza del léxico ha adquirido especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de la L2 como de la LE. En este sentido, se hace necesario destacar que, gracias al enfoque léxico, se ha pasado del estudio de la palabra aislada al estudio de las combinaciones o segmentos de palabras. Santamaría (2018: 4), al igual que otros autores hicieron anteriormente, clasifica estas expresiones o combinaciones, llamadas unidades fraseológicas, en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha reconocido desde hace tiempo el valor de la adquisición del vocabulario en términos de bloque por bloque, en vez de palabra por palabra. De esta forma, se asume que los aprendientes disponen, por un lado, de unidades léxicas simples (palabras) y, por otro lado, de bloques o grupos semiconstruidos de palabras que pueden combinar al hablar, facilitándose así la adquisición de la lengua. Este tipo de aprendizaje facilita la elaboración de discursos naturales, fluidos, correctos y precisos. De ahí la importancia de la enseñanza explícita de estos grupos de palabras en la enseñanza de ELE (Santamaría, 2018: 6).

Higueras (2012) explicita cómo varios autores han propuesto una serie de técnicas en relación a la enseñanza explícita del léxico, destacando a Sökmen (1997) y a Schmitt (2001). Sökmen enuncia las siguientes:

- Crear un gran lexicón.
- Integrar las nuevas palabras con las ya conocidas.
- Proporcionar varios encuentros con las palabras enseñadas.
- Trabajar con las palabras en tareas de distinta complejidad, es decir, no sólo memorizar, sino conseguir un nivel de procesamiento profundo.

- Facilitar la creación de imágenes.
- Hacer que las palabras nuevas parezcan reales, conectándolas con el mundo real del alumno.
- Usar varias técnicas, y animarles a que empleen técnicas de aprendizaje autónomo.

Schmitt, por su parte, añade tres más:

- Enseñar los significados más frecuentes de cada palabra.
- Ofrecer información sobre familias de palabras.
- Incidir en las palabras problemáticas para un grupo meta concreto.

Tales técnicas se proponen, como es natural, para un aprendizaje intencional del vocabulario de una L2. Si, por el contrario, el objetivo pedagógico considerado pasa por el aprendizaje implícito o incidental, entonces es crucial tener en cuenta que este último tiene lugar cuando al aprendiente se le expone a una gran cantidad de input oral y escrito, debidamente estructurado y accesible al procesamiento. Por lo tanto, dicho aprendizaje incidental se llevará a cabo primordialmente por medio de actividades de comprensión y de interacción oral y escrita, focalizadas en el contenido del material lingüístico más que en su forma.

Para finalizar, es fundamental subrayar que no se trata solo de aprender una nueva palabra o unidad léxica, sino de expandir el conocimiento sobre ella, ya que conocer una palabra implica obtener información sobre la misma a distintos niveles. Siguiendo a Higuera (2012: 31), aprender una palabra entraña, al menos: conocer su significado (nivel semántico); saber cómo se pronuncia y se escribe (nivel fónico); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica) y en qué estructuras podría aparecer y/o en qué estructuras podría usarse (nivel sintáctico); cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y, quizás también, descubrir qué equivalentes tiene en otras lenguas que el alumno conozca.

4. Corpus y metodología de análisis

4.1. Corpus de análisis

Unos de los objetivos principales enunciados al inicio de este trabajo es analizar cómo se aborda el aprendizaje del léxico dentro del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*, dedicado al aprendizaje básico de la lengua española para extranjeros. Es por ello que esta parte del trabajo se centra en el análisis de los materiales que el repositorio CREA (contenidos y recursos educativos de Andalucía) pone a disposición de los docentes para llevar a cabo este plan educativo perteneciente al Servicio de Educación Permanente de la Consejería de Educación y Deportes.

El repositorio CREA pone a disposición de este plan educativo de enseñanza del español para extranjeros los siguientes materiales:

- Guía del profesorado.
- Diccionario visual.
- Libro del alumnado.
- Audios de la unidad.
- Vídeo de la unidad.
- Unidad interactiva.

En su página web ([pace">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?espanol#space](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?espanol#s<span style=)) podemos ver cómo este material se encuentra dividido en 8 unidades, que a continuación vamos a enunciar:

1. Mis primeros días.
2. En la escuela.
3. Mi casa.
4. Mi familia.
5. Las compras.
6. Por la calle.
7. La salud.

8. El trabajo.

De todo ello, el material que desde la página web se nos deja consultar para su análisis incluye el libro del alumnado, el diccionario visual, la guía del profesorado y los audios de la unidad, ya que ni el vídeo de la unidad ni la unidad interactiva nos dirigen a enlaces que permitan su análisis.

Interculturalidad y Lengua Española

Unidad	Guía del profesorado	Diccionario Visual	Libro del Alumnado	Audio de la unidad	Vídeo de la unidad	Unidad Interactiva
1. Mis primeros días						
2. En la escuela						
3. Mi casa						
4. Mi familia						
5. Las compras						
6. Por la calle						
7. La salud						
8. El trabajo						

Figura 1. Unidades didácticas del plan educativo Interculturalidad y Lengua española del repositorio CREA

La gran mayoría de estos recursos son elaborados y actualizados por docentes del Instituto a Distancia de Andalucía (IEDA). La Actualización al nuevo modelo de Tareas/Práctica se produjo durante el curso académico 2017/2018.

Respecto al enfoque metodológico, la jefa del Departamento de Desarrollo Curricular y profesora de TIC en el IEDA, Ana Echarri (2019), manifiesta que el material disponible en el repositorio CREA responde a una metodología de trabajo basada en proyectos, siguiendo la consigna de “aprender haciendo”. Esta metodología innovadora se basa en la realización de tareas con distinto grado de dificultad, que pueden ser individuales, globales o colaborativas. Como el resto del material, las tareas didácticas pueden ser empleadas para la evaluación en la enseñanza reglada (son enviadas al profesorado para su corrección y puntuación) o bien como instrumento práctico de autoaprendizaje. En este sentido, son también muy útiles las actividades de retroalimentación y autoevaluación, diseminadas a lo largo de los contenidos. Las tareas, ajustadas a las distintas competencias y debidamente contextualizadas, son el eje

vertebrador de este sistema de enseñanza y se convierten así en el instrumento esencial del aprendizaje. La graduación en la dificultad de las tareas propuestas se adapta a los distintos ritmos de trabajo del alumnado, no siempre homogéneos. Su finalidad principal consiste, en definitiva, en potenciar la autosuficiencia y la autonomía en el aprendizaje.

4.2. Metodología de análisis

Para analizar el tratamiento que recibe el léxico en la didáctica de ELE, poder determinar el grado de importancia que se le da a la adquisición del léxico y cómo este es presentado en los materiales propuestos dentro del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española*, es necesario realizar este análisis en relación a 3 aspectos principalmente: el enfoque didáctico empleado, la tipología de actividades para la didáctica intencional del léxico y, por último, cómo los aprendientes van a interiorizarlo (Vidiella, 2012: 21). Para ello es necesario hacer un trabajo de observación en relación al léxico, unidad por unidad, examinar la tipología de actividades propuestas, considerar el tipo de unidades léxicas que se trabajan y determinar la relevancia que se le da al componente léxico, al igual que al enfoque metodológico que canaliza su didáctica.

Para la realización de este análisis contamos con el libro del alumnado, el diccionario visual y la guía del profesorado, que son fuentes de información importantes para considerar la didáctica del léxico.

Por consiguiente, para alcanzar el objetivo de este análisis, se va a proponer una serie de cuestiones que servirán de guía y que posteriormente se examinarán a fin de obtener unos resultados sobre el tratamiento del léxico en los materiales nombrados anteriormente. Estas cuestiones están en consonancia con lo que se ha desarrollado en el marco teórico en relación al léxico y al enfoque didáctico.

En la formulación de las preguntas para el análisis de materiales se han tenido en cuenta los aspectos descritos en el marco teórico y en el estudio de Vidiella (2012: 25), del cual se han tomado varias de sus preguntas, que se han complementado con preguntas de aportación propia o adaptadas.

Las cuestiones que se van a formular a continuación se van a dividir en 4 bloques:

- Bloque 1: Unidades léxicas: aprendizaje y adquisición.
 - 1) ¿Qué unidades léxicas se trabajan: palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas?

- 2) ¿Qué información explícita (forma, uso, significado) aporta el material cuando presenta las unidades léxicas?
 - 3) ¿Las actividades trabajan el léxico en contexto lingüístico y situacional?
 - 4) ¿Se incluye léxico frecuente, usual y disponible?
- Bloque 2: Metodología para la enseñanza del léxico.
 - 5) ¿Qué tipología de actividades se incluyen para trabajar el léxico?
 - 6) ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico?
 - 7) ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y productivo a lo largo de las unidades didácticas? ¿Qué actividades se proponen para cada tipo de léxico?
 - 8) ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?
 - 9) ¿El componente cultural es trabajado en relación a la enseñanza del léxico?
 - Bloque 3: Estrategias de aprendizaje y recursos didácticos.
 - 10) ¿Qué estrategias se emplean para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico explícito e implícito?
 - 11) ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico?
 - Bloque 4: Enfoque didáctico y enfoque léxico.
 - 12) ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?
 - 13) ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?
 - 14) ¿Qué enfoque didáctico se emplea en los materiales analizados?

5. Análisis de los materiales

En este apartado se va a realizar el análisis de las 8 unidades que compone el programa, pertenecientes al *Manual del uso básico del Español*, de la Junta de Andalucía, que en la web de CREA corresponde al libro del alumnado. El análisis de las unidades de este plan educativo se va a realizar simultáneamente, destacando similitudes de todas las

unidades y aspectos relevantes particulares de cada unidad, ya que esto nos permite sintetizar y obtener conclusiones más fácilmente. A continuación, se van a responder las preguntas anteriormente formuladas para posteriormente profundizar en los resultados obtenidos.

5.1. Parámetros de análisis

Bloque 1: Unidades léxicas: aprendizaje y adquisición

- 1) ¿Qué unidades léxicas se trabajan: palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas?

Se trabajan en todas las unidades principalmente unidades léxicas correspondientes a las *palabras*, en cada uno de los cuatro apartados en los que se subdividen las unidades del libro del alumnado relacionadas con el tema del que se trata. Normalmente, aparecen estas unidades léxicas en listas de palabras y unidas a imágenes. Las imágenes asociadas a las listas de palabras son mayoritariamente fotografías, por lo cual pueden ser calificados como *realia*, es decir, documentos auténticos (en este caso, de carácter visual). Ocasionalmente, se emplean dibujos en lugar de fotografías.



Figura 2. Presentación del léxico relacionado con distintas prendas de vestir en la unidad 4 (Manual del alumnado/Manual de uso básico del Español: 118)

B Partes de la casa



Figura 3. Presentación del léxico relacionado con las partes de la casa en la unidad 3 (*Manual del alumnado/Manual de uso básico del Español: 68*)

El resto de las unidades léxicas —como son las expresiones institucionalizadas o fórmulas de interacción social, las expresiones idiomáticas y las colocaciones— aparecen también, pero mínimamente, ya que se encuentran en algunas unidades del manual y están ausentes en otras. Además, no hay apenas actividades específicas que hagan referencia a las colocaciones o a las expresiones idiomáticas más usuales en el español. Probablemente eso se deba a la mayor dificultad que entraña su representación icónica, especialmente cuando denotan entidades abstractas.

Las fórmulas de interacción social que aparecen en la unidad 1 son los saludos y despedidas; en la unidad 2 se estudian estas fórmulas con vistas a establecer la comunicación en llamadas telefónicas: “¿Diga?”, “¿De parte de quién?”. En el resto de las unidades, aparecen en las actividades de diálogos, sin un tratamiento pormenorizado, lo que induce a pensar que se postula para ellas un aprendizaje incidental por parte del alumnado.



q) Lee el siguiente texto y coméntalo con otras personas de la clase.

Mi trabajo

VÍCTOR: Hola, Fátima ¿Cómo estás? Mira, esta es mi mujer, Angélica.

FÁTIMA: Muy bien. ¿Y tú? Encantada de conocerte, Angélica. ¿Qué tal te va?

ANGÉLICA: Regular, no tengo trabajo. Y tú ¿Dónde trabajas?

FÁTIMA: Yo soy secretaria.

ANGÉLICA: ¿Qué tal te va en tu trabajo?

FÁTIMA: Estupendo. Estoy muy contenta.

VÍCTOR: Pero, ¿trabajas los fines de semana?

FÁTIMA: A veces, pero no me importa. Mi jefe me lo recompensa muy bien.

VÍCTOR: ¿Podrías ayudar a Angélica a encontrar trabajo?

FÁTIMA: Sí, ¿Qué sabes hacer?

ANGÉLICA: Soy muy buena cocinera.

Fátima: Muy bien, por tu preparación podrías trabajar en un restaurante.



Figura 4. Actividades de diálogos en las que se presentan fórmulas de interacción social en la unidad 8 (Manual del alumnado/Manual de uso básico del Español: 244)

Algo parecido ocurre con las expresiones idiomáticas, pues son muy escasas y normalmente aparecen como léxico incidental, aunque estas expresiones deberían ser explicadas por el profesor de forma explícita. Encontramos expresiones idiomáticas relacionadas con estados de ánimo en la *unidad 1: Mis primeros días*, como “no me puedo quejar”, “ahí voy”, “voy tirando”; en la *unidad 4: Mi familia*, relacionadas con sentimientos: “echar de menos”, “no caer bien a alguien”; en la *unidad 5: Las compras*, donde se trabaja de forma explícita la expresión “pedir la vez”; en la *unidad 7: La salud*, en la última actividad aparece la expresión “dicen que la cara es el espejo del alma” a modo de relacionar estados de ánimo con fotografías, por lo tanto, el profesor debe trabajar con los alumnos explícitamente esta expresión y otras que se echan en falta como “tener un humor de perros”, “estar como unas castañuelas”, etc. Asimismo, en esta misma unidad se pide a los alumnos que describan el significado del refrán “más vale prevenir que curar” y que aporten a su vez refranes existentes en su lengua materna.

Por el contrario, en la unidad 6, en la que se trata el tiempo atmosférico, se echa en falta la enseñanza de expresiones idiomáticas y colocaciones relacionadas con este aspecto, ya que son muy usuales en nuestro idioma; por ejemplo: llover a mares, hacer un calor sofocante, estar asándose de calor, golpe de calor, avecinarse un temporal, ráfaga de viento, etc.

Las colocaciones a lo largo de las unidades del manual se limitan mayoritariamente a construcciones “sustantivo + preposición + sustantivo”. Se estudian algunas de ellas en la unidad 2: aula de informática, salón de actos, sala de profesores, teléfono móvil, guía de teléfonos; en la unidad 5, relacionada con las compras: docena de huevos, cartón de leche, botella de agua...; en la unidad 6 aparecen en lista de palabras, para memorizar como mobiliario urbano u objetos de la calle y edificios: buzón de correos, cabina de teléfono, ceda el paso, agente de policía, comisaría de policía, estación de tren o metro, centro de salud, residencia de ancianos, etc.; en la unidad 8, hallamos colocaciones que se estudian de forma explícita, como: ama de casa, vendedor ambulante, clínica veterinaria. A ellas se añaden otras que aparecen en textos como léxico incidental: contrato de trabajo, bolsa de empleo, servicio de empleo.

- 2) ¿Qué información explícita (forma, uso, significado) aporta el material cuando presenta las unidades léxicas?

El material presenta el léxico principalmente de forma explícita. En esas tareas de presentación del léxico se da información sobre la forma y el significado. Las unidades léxicas que se ponen de relieve son las palabras, las cuales aparecen a modo de listado, asociadas mayoritariamente a imágenes para facilitar que los aprendientes comprendan el significado. Las actividades son tanto receptoras como productivas en lo que respecta a la forma, en las destrezas orales o escritas. Respecto al uso, se dan ocasiones donde estas unidades léxicas aparecen asociadas a los contenidos gramaticales, mientras que, en otras ocasiones, el uso se deduce de los ejemplos de las tareas prácticas, ya sean de índole oral o escrita.

Las fórmulas de interacción social, también llamadas expresiones institucionalizadas, normalmente se estudian de forma implícita, excepto en la unidad 1. Ahí sí encontramos actividades en las cuales se presenta información explícita para que los aprendices, guiados por el profesor, comprendan el significado, conozcan la forma y el uso de ciertas unidades léxicas referidas a los saludos y las despedidas; todo ello en función del momento del día o de la formalidad e informalidad de la situación.

Respecto a las expresiones idiomáticas, son escasas las que aparecen en el manual y solo se trabaja explícitamente la expresión “pedir la vez” en la unidad 5, relacionada con las compras.

Mayormente, en lo relacionado con las colocaciones y las expresiones, el manual no aporta información muy detallada sobre la forma, uso y el significado. Por lo tanto, será el profesor el encargado de ampliar esta información para que el alumnado también aprenda a deducir significados de tales colocaciones y expresiones.

3) ¿Las actividades trabajan el léxico en contexto lingüístico y situacional?

El manual proporciona actividades de diversa índole. Como anteriormente se ha mencionado, el léxico es presentado mediante listas de palabras, primordialmente asociadas a imágenes para que los alumnos puedan deducir su significado y trabajar posteriormente con este léxico, proporcionando un contexto tanto lingüístico como situacional.

En cambio, otras actividades sí presentan el léxico en contexto lingüístico y situacional, en forma de diálogos o juegos de rol. Hay actividades que posibilitan el alcanzar una mayor competencia léxica (conocimiento del vocabulario y capacidad para utilizarlo), asociada al cumplimiento de unos determinados fines comunicativos.

Las unidades didácticas se han dividido en diferentes partes para facilitar el tratamiento del léxico en clase, en función de situaciones que pueden plantearse. Asimismo, se toman en consideración los contenidos funcionales necesarios para seguir instrucciones y comunicarse en el aula desde el primer momento.

4) ¿Se incluye léxico frecuente, usual y disponible?

Como se ha expuesto anteriormente, cada unidad didáctica se subdivide en cuatro partes, y en cada una de esas partes se trabajan explícitamente contenidos léxicos. A lo largo de cada unidad didáctica se incluyen los tres tipos de léxico. Vamos a utilizar como ejemplo la unidad 1.

En ella podemos deducir como léxico frecuente aquellas unidades léxicas que se utilizan para dar instrucciones de clase (mira, escucha, escribe, habla con tu compañero) y objetos de clase.



9

Figura 5. *Léxico frecuente que se presenta en la unidad 1 (Manual del alumnado/Manual de uso básico del Español: 9)*

Como léxico usual de esta unidad son los saludos en los diferentes momentos del día, saludos formales e informales, y despedidas, ya que son palabras comúnmente manejadas por los hablantes del idioma y responsables de los actos de comunicación.

Respecto al léxico disponible, se hallan los nombres de países y los adjetivos de nacionalidad, que, aunque no se utilicen con frecuencia, se encuentran en el lexicon mental de los aprendientes.

Bloque 2: Metodología para la enseñanza del léxico

5) ¿Qué tipología de actividades se incluyen para trabajar el léxico?

En lo relativo a examinar la tipología de actividades para trabajar el léxico, es importante señalar que el léxico es presentado en todas las unidades y varias veces a lo largo de cada unidad didáctica, mediante listas de palabras asociadas a una imagen. Estas listas aparecen con un título en el cual especifica “palabras”, que en ocasiones se concreta por medio de la temática, por ejemplo: “Palabras: Las profesiones”. Todos los listados de palabras se encuentran establecidos mediante una temática concreta.

Posteriormente a estas listas de vocabulario, encontramos mayormente actividades basadas en la correspondencia imagen-palabra como actividades de relacionar con flechas el léxico estudiado previamente con su correspondiente fotografía, leer descripciones y asociarlas a una imagen... También tienen lugar actividades de completar palabras con vocales o completar diálogos con las palabras estudiadas, ejercicios de

escribir los nombres de las palabras después de la explicación del profesor, actividades de categorización como clasificar las palabras en columnas según corresponda, etc. Además, encontramos tareas de transcribir ese léxico a su idioma vernáculo, invitando a los alumnos a reflexionar sobre las semejanzas y diferencias que se dan entre la lengua materna y la lengua meta. En menor medida, se proponen actividades destinadas a escribir el significado de algunas palabras.

Por otro lado, en varias ocasiones se relacionan actividades de léxico con actividades de gramática, para estudiar los artículos, realizar concordancias de género y número, etc. La ortografía y la fonología de las palabras se trabajan de forma sistemática en casi todas las actividades propuestas por el manual.

Por último, conviene destacar que no aparecen actividades de búsqueda en el diccionario y tampoco se trabaja la antonimia de forma explícita, ni la derivación de palabras con prefijos o sufijos. Asimismo, no se incluye el componente lúdico, que podría haber estado presente, con vistas a consolidar el léxico, en forma de adivinanzas, sopas de letras, crucigramas, etc. Del mismo modo, se acusa una carencia en lo que respecta a las combinaciones sintagmáticas, siendo algo más relevantes en la unidad 5 del manual, dedicada a las compras. Estas son tal vez las carencias más llamativas de este manual, al menos en lo que a la enseñanza del léxico se refiere.

6) ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico?

El aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se caracteriza por efectuarse progresiva y gradualmente, debiéndose consolidar en la memoria a largo plazo para que pueda recuperarse como conocimiento receptivo (R) o conocimiento productivo (P). Por lo tanto, para que esto se dé, es necesario realizar varios encuentros con la unidad léxica, tal como consignan varios autores. El manual analizado ofrece multitud de actividades para producir un número de encuentros alto con las unidades léxicas de cada unidad temática. Siguiendo a Estaire (2007: 400), este proceso incluye una serie de componentes cognitivos:

- Identificación/reconocimiento.
- Retención (memoria a corto plazo).
- Comprensión/representación mental.
- Fijación (memoria a largo plazo).

- Utilización (R y P).
- Recuperación para su reutilización (R y P).

A lo largo de cada unidad, y antes de presentar léxico nuevo en las diferentes secciones de las que esta se compone, las actividades que se plantean tienen el claro objetivo de que el léxico estudiado quede consolidado incluyendo los componentes cognitivos anteriormente mencionados. Primordialmente el léxico es trabajado mediante actividades relativas a asociaciones, en las que destaca el procedimiento de asociación palabra-imagen.

Igualmente, se proponen actividades para revisar el léxico aprendido y que este se consolide aún más. Para ello, el manual del alumnado se complementa con las láminas que se encuentran dentro del “Diccionario visual”. Estas pueden trabajarse a modo de consolidación, con actividades que fomenten la retención del léxico, o a modo de revisión al finalizar la unidad didáctica, de tal forma que les permita a los alumnos aumentar el número de encuentros con las unidades léxicas estudiadas y afianzar el conocimiento del léxico aprendido recientemente o hace tiempo, dependiendo de cuando se utilicen esas láminas.

Además, a lo largo de las unidades didácticas, se proponen actividades para reactivar el léxico que se aprende en unidades anteriores. Por ejemplo, en la unidad 2: *La escuela*, se vuelven a trabajar los saludos formales e informales de la unidad 1: *Mis primeros días*.

En lo que respecta a los verbos *ser* y *estar* son implementados a lo largo de todas las unidades didácticas. Esto puede deberse a que el manual contempla el hecho de que la ausencia de estos verbos copulativos en otras lenguas provoca una serie de dificultades lingüísticas a los aprendientes de ELE.

Finalmente, se ha de subrayar que, al comienzo de cada sección de la unidad didáctica, el léxico no suele ser presentado en contexto, ya que, como se ha mencionado anteriormente, se introduce habitualmente en forma de listado de palabras en relación a la temática de la unidad y con una alta predominancia de imágenes. A lo largo de la unidad se van implementando actividades más contextualizadas y, por lo tanto, más comunicativas, las cuales permiten a los alumnos ampliar la red de palabras, a la vez que les brindan nuevas circunstancias de activar el léxico tanto en el dominio receptivo como en el productivo.

- 7) ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y productivo a lo largo de las unidades didácticas? ¿Qué actividades se proponen para cada tipo de léxico?

Las actividades orientadas a favorecer el dominio receptivo y productivo del léxico dan a los aprendientes la posibilidad de redescubrir en un contexto situacional y lingüístico las unidades léxicas aprendidas, y así tener la obligación de utilizarlas.

Generalmente, existe un equilibrio entre las actividades de léxico receptivo y las actividades del léxico productivo en todas y cada una de las unidades didácticas del manual. Las tareas receptivas proponen actividades de comprensión, ya sean orales o escritas: identificación del léxico, relacionar con flechas, preguntas abiertas sobre alguna imagen (plano de la casa, mapa de la ciudad), lectura o escucha de diálogos, lectura de textos, ordenar diálogos, etc. Para las tareas productivas, se proponen actividades de expresión escrita, tales como rellenar huecos, composición de textos (por ejemplo, descripciones), etc. Asimismo, se establecen actividades de expresión oral contestando a preguntas o, en ocasiones, imitando patrones. Por su parte, las actividades de interacción oral se plantean mayoritariamente como diálogos con el profesor o entre los compañeros. A continuación, se puede observar una imagen con distintos tipos de actividades de léxico receptivo y productivo:

DIÁLOGOS

- ¿Dónde vives?
+ En una casa en las afueras, ¿y tú?
- En un cortijo

Yo vivo en una casa muy grande

¿Dónde vives?

En un piso en el centro, ¿y tú?

d) Habla con tu compañera o compañero igual que hacen Ileana y Edita.

65

AULA DE ESPAÑOL

e) ¿Dónde vive tu compañero o compañera? Contesta las preguntas de tu profesora o tu profesor.

f) ¿Dónde vive...? Mira las fotos y escribe dónde viven.

1. Tahira vive en _____

2. _____

3. _____

4. _____

Figura 6. Actividades de léxico productivo que se presenta en la unidad 3 (Manual del alumnado/Manual de uso básico del Español: 66)

Estas actividades permiten a los alumnos tener la posibilidad de reencontrarse posteriormente con las unidades léxicas que se presentaron inicialmente. Asimismo, el alumno puede utilizarlas en actividades orales o escritas de forma autónoma.

8) ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?

La práctica del léxico se acompaña con la comprensión oral a través de las diferentes actividades, como, por ejemplo, presentación del léxico de forma oral, escuchas de audios, actividades de pronunciación de las palabras, etc.

La comprensión escrita es mayoritariamente trabajada a través de la lectura de diálogos y de textos. A medida que se estudian las unidades didácticas propuestas, encontramos más cantidad de textos relacionados con la temática de cada unidad.

La expresión escrita es trabajada comúnmente a lo largo de todo el manual para el aprendizaje del léxico, con actividades muy guiadas de recepción y de producción.

La expresión oral y la interacción oral, al igual que la expresión escrita, son utilizadas primordialmente para el aprendizaje y consolidación del léxico que se expone a lo largo de cada una de las unidades didácticas. De hecho, encontramos actividades marcadas con el icono “habla con tu compañero/a” y se establecen interacciones orales a modo juego de rol en contextos situacionales. Asimismo, estas actividades permiten corregir y mejorar la pronunciación y la prosodia.

9) ¿El componente cultural es trabajado en relación a la enseñanza del léxico?

Para valorar esta cuestión es necesario acudir a la guía del profesorado. En esta guía podemos comprobar que se hace una mención expresa al componente cultural. En cada una de las secciones en las que se encuentran divididas las unidades didácticas se explicitan contenidos funcionales, léxicos, gramaticales y culturales. Asimismo, la guía explica que *“el contenido de la unidad constituye un núcleo básico para que se desenvuelvan y conecten con este nuevo contexto y, por otro lado, conozcan y se familiaricen con el vocabulario básico...”*. De este hecho, se deduce lo que exponen autores como Areizaga, Gómez e Ibarra (2005: 28):

El significado de las palabras adquiere sentido cuando los interlocutores las ponen en relación con el contexto de la situación comunicativa en la que están y con su conocimiento previo del mundo. Por ello, el conocimiento de la cultura meta (C2), es decir, el universo significativo de la comunidad que usa la L2, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua.

El componente cultural no aparece en un apartado concreto, sino que este se integra en el eje de la temática de la unidad didáctica a través de las actividades de vocabulario o de gramática, dentro de un contexto lingüístico y situacional. La enseñanza del léxico es trabajada a través de documentos auténticos, ya sean fotografías, formularios para matricularse en un centro, partes de accidente, recetas médicas, solicitud de DNI, permiso de residencia, etc. Por lo tanto, la cultura en este manual es entendida como parte

integral e inseparable de la lengua. Éste es sin duda uno de los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa de idiomas.

En cuanto a las referencias culturales, se enfocan mayoritariamente a aspectos socioculturales cuyo enfoque es coherente con las necesidades básicas del alumnado al que van dirigidas. Por consiguiente, el componente cultural es trabajado en relación a la enseñanza del léxico en cuanto a que el libro del alumnado propone algunas actividades de comparación culturales a nivel lingüístico. También se huye del etnocentrismo, dando importancia a todas las culturas potencialmente presentes en el aula, y se proponen contextos que permitan la socialización intercultural. Sin embargo, es importante destacar que las imágenes del manual del alumnado muestran poca pluralidad de culturas (se muestran principalmente imágenes asociadas a personas de origen árabe), no se proponen actividades para atajar estereotipos y prejuicios culturales y los diálogos que se ofrecen a modo de ejemplificación dan lugar a modelos cerrados de comportamiento.

Bloque 3: Estrategias de aprendizaje y recursos didácticos

10) ¿Qué estrategias se emplean para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico explícito e implícito?

Se observa claramente una enseñanza explícita del léxico, aunque también el manual implementa actividades para su enseñanza incidental. A pesar de que el manual del alumno y la guía del profesorado no dedican un espacio concreto para especificar estrategias de enseñanza-aprendizaje del léxico, estas están implícitas en las actividades que permiten ponerlas en práctica.

Para la enseñanza del léxico en el manual del alumno se proponen multitud de actividades cuya estrategia principal es la memorización y consolidación del vocabulario. Estas actividades permiten varios encuentros con las unidades léxicas estudiadas y el repaso de ellas a través de tareas de léxico receptivo y productivo. Asimismo, el manual utiliza estrategias de tipo no verbal, en las cuales se hace uso del soporte visual, auditivo y audiovisual. Para facilitar la comprensión del significado, el manual recurre frecuentemente a actividades de asociación entre palabras e imágenes.

“Una vez que el alumno haya observado directamente los objetos del aula o de la clase (actividad b), se puede pasar al trabajo con tarjetas, realizando juegos en orden creciente de dificultad.”

“También podemos utilizar otras actividades de refuerzo: formación de las palabras con las letras aisladas e impresas en tarjetas, ejercicios de completar frases con palabras dadas, escribir oraciones sustituyendo dibujos dados por las palabras correspondientes, etc.”

11) ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico?

Los recursos que están a nuestra disposición en la página web CREA del plan *Interculturalidad y Lengua Española* son el libro del alumnado, también llamado *Manual de uso básico del español*, el diccionario visual, también llamado *Láminas*, la guía del profesorado y los audios de la unidad. Las actividades que se integran a lo largo del manual se basan, por un lado, en textos y audios didácticos y pedagógicos cuya finalidad es el aprendizaje del español, y, por otro lado, se basan en los ya mencionados documentos auténticos, como un formulario de matrícula, el *curriculum vitae*, DNI, pasaporte, documentos sanitarios, documentos de empadronamiento, partes de accidentes de trabajo, etc. Sin duda, la finalidad de todos estos *realia* consiste en facilitar la inclusión del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida.

Respecto a los vídeos que se mencionan en la guía del profesorado, no podemos constatar si son auténticos o si han sido elaborados *ad hoc* con fines pedagógicos, puesto que no tenemos acceso a ellos.

No se trabaja con el uso del diccionario explícitamente; únicamente se proponen algunas actividades de definiciones, en las cuales los alumnos deben relacionar una palabra con su definición, o escribir la definición de algunas palabras enumeradas a tal fin. Tampoco pone énfasis en su uso para las actividades productivas.

Del mismo modo, el manual no hace referencia a la realización de actividades complementarias relacionadas con documentos auténticos, ya sea el visionado de alguna película o la lectura de alguna noticia o el acceso a Internet para buscar documentos auténticos.

Bloque 4: Enfoque didáctico y enfoque léxico

12) ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?

Inicialmente el léxico es presentado de forma autónoma para su aprendizaje, sin relacionarlo con la gramática. Posteriormente a las actividades de consolidación de ese vocabulario, se incluyen contenidos gramaticales y se realizan actividades centradas en la gramática, incorporando en ellas el léxico que se ha trabajado de manera explícita. Por ello, es habitual encontrar un gran número de actividades donde el componente léxico y el componente gramatical aparecen integrados en conjunto, ya que, para la realización de algunas actividades relacionadas con la competencia gramatical, se requiere una cierta competencia léxica. Aun así, por cómo se encuentra presentado el léxico y la gramática a lo largo de la unidad —ya que se especifica cuando se trabaja el léxico y cuando se trabaja la gramática—, se podría deducir que existe una cierta tendencia a separar ambas competencias. Sin embargo, esto no queda del todo claro a la hora de desarrollarse actividades donde ambas competencias son fundamentales; por ejemplo, en aquellas actividades que ponen de relieve el conocimiento productivo y que se desarrollan en un contexto situacional determinado.

13) ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?

Este manual da mucha relevancia al aprendizaje del léxico, no sólo en el libro del alumnado, sino también por medio del “diccionario visual”. Este último no consiste en un mero repertorio de palabras que se encuentran acompañadas por su definición. Más bien se configura como un conjunto de láminas complementarias al libro del alumno, precisamente para atender de manera pormenorizada ciertos contenidos léxicos.

Indudablemente, el libro del alumnado, junto con el diccionario visual, persigue aumentar la competencia léxica, ya que se asume que desarrollar dicha competencia léxica es básico para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa. Por eso, podemos encontrar a lo largo de las unidades didácticas varias ejemplificaciones de diálogos en los que se incluye el léxico que se presenta. Sin embargo, hay que advertir que se les da una especial relevancia a las palabras aisladas, y no tanto así a las colocaciones, expresiones idiomáticas, etc. Es debido a esto que la competencia léxica es atendida únicamente de manera parcial, lo cual limita también el desarrollo paralelo de la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. Aun así, en lo referente a las palabras, el manual se esfuerza por proporcionar a los aprendices numerosas

oportunidades de encuentro con el nuevo léxico, de tal forma que se proponen diferentes actividades para que el conjunto de vocabulario estudiado quede consolidado.

14) ¿Qué enfoque didáctico se emplea en los materiales analizados?

La metodología de los materiales educativos de este repositorio (CREA) se basa en “aprender haciendo”, convirtiéndose las tareas en el elemento clave para llevar a cabo la adquisición de competencias y conocimientos.

En cada unidad didáctica, como se ha ido mencionando, se propone un amplio número de tareas/actividades en las que se desarrollan diversas facetas comunicativas de la lengua: comprensión oral y escrita, presentación de recursos lingüísticos, ya sean contenidos léxicos o contenidos gramaticales, sin olvidar la producción y la interacción.

Según el Centro Virtual Cervantes, el enfoque por tareas consiste en actividades cuyo fin sea fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. En ese sentido, los procesos de aprendizaje deben incluir necesariamente ciertos procesos de comunicación. Sobre esta base, se podría afirmar que el manual analizado se ajusta básicamente a dicho enfoque. Es también necesario constatar que en las unidades didácticas encontramos gran variedad de tareas posibilitadoras, que son los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan adquirir las capacidades que les permitan ejecutar la tarea final. Ahora bien, no se explicita realmente la *tarea final* —la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea—, entendemos que por dos motivos: el primer motivo es porque hay unidades didácticas cuyos objetivos se alcanzan a través de las tareas posibilitadoras, que puedan servir de puente para alcanzar tareas finales presentes en unidades didácticas posteriores; el segundo motivo sería que existen tareas finales en las unidades didácticas del manual, pero que no aparecen especificadas como tales. Es por esto que encontramos tareas como preparar una entrevista de trabajo, escribir una carta en respuesta a una oferta de trabajo, rellenar los datos en un *curriculum vitae*, realizar un parte de accidente de trabajo, complimentar una solicitud de empadronamiento o un formulario de afiliación al SAS, entender una receta médica, saber explicar la sintomatología en una visita médica, etc. Todas ellas encajan perfectamente, a efectos prácticos, dentro de la definición al uso de *tarea final* manejada en el marco del enfoque por tareas (cf. Estaire y Zanón 1990: 67).

6. Discusión de los resultados

Tras el análisis de los resultados del material estudiado en el apartado anterior, se va a proceder a resaltar aquellos aspectos más interesantes de este análisis en relación a la enseñanza del léxico en ELE.

Comenzando por el libro del alumnado, se ha de subrayar que este manual, también llamado *Manual del uso básico del Español*, atendiendo a los descriptores del MCER, se catalogaría en un nivel de competencia A2 para las primeras unidades didácticas, B1 para las últimas unidades didácticas. Sin embargo, es importante poner de relieve que dentro del este plan no se establecen más niveles de competencia para aquellos alumnos que quieran seguir perfeccionando o avanzando en el aprendizaje de la L2 o para aquellos que ya tienen un cierto nivel en la lengua meta y necesiten un nivel de competencia mayor. Asimismo, es destacable que el diccionario visual, también llamado *Láminas*, se corresponde más bien con un cuaderno de actividades de apoyo al libro del alumno.

Bloque 1: *Unidades léxicas: aprendizaje y adquisición*

Se considera que el libro del alumnado, junto con el diccionario visual, le otorga una gran relevancia al componente léxico. No obstante, lo reseñable es que no se les da la misma relevancia a todas las unidades léxicas por igual, destacando las palabras aisladas muy por encima de las colocaciones, expresiones idiomáticas y de las expresiones institucionalizadas. Normalmente, las palabras son presentadas como un repertorio de palabras asociadas a la temática de la unidad. Por lo tanto, aprender las unidades léxicas por listas de palabras, unidas principalmente a imágenes (fotografías o dibujos), sin hacer referencia a colocaciones o expresiones idiomáticas, puede suponer una dificultad añadida a la hora de la adquisición del léxico y del desarrollo de la competencia comunicativa.

El léxico inicialmente se presenta descontextualizado en forma de listado, para que los alumnos conozcan el significado y la forma. A continuación, se proponen actividades para consolidar ambos conocimientos. Posteriormente a estas actividades, el manual sí aporta un contexto lingüístico y situacional a través de diálogos, fomentando actividades de interacción sobre todo orales. Gracias a dicho contexto, se ayuda a los aprendientes a conocer también el uso de dichas unidades léxicas, las cuales se relacionan

con la temática que presenta la sección de la unidad didáctica. Todas y cada una de las unidades didácticas incluyen léxico frecuente, usual y disponible.

Bloque 2: Metodología de la enseñanza del léxico

El léxico receptivo que es presentado al alumnado debe pasar a formar parte del léxico productivo. Por ello, no basta con solo presentar a los aprendices un listado temático de palabras junto con su significado, sino que hay que provocar también el mayor número de encuentros posibles para que el aprendizaje de dicho vocabulario se consolide, formando parte del lexicón mental de los aprendientes (Salazar, 2012). Por lo tanto, se ha observado que el libro del alumno propone una gran variedad de actividades (unir con flechas, rellenar huecos, completar o crear oraciones, ya sean escritas u orales, asociadas a contenidos gramaticales...) para que las unidades léxicas presentadas sean comprendidas, retenidas y utilizadas por los aprendientes en un contexto determinado.

Vidiella (2011: 32), siguiendo a autores como Baralo, Estaire e Higuera, propone los siguientes tipos de actividades que son necesarias para trabajar adecuadamente el léxico. Son:

- Actividades de consolidación.
- Actividades de activación del léxico receptivo y productivo.
- Actividades de revisión.
- Actividades de reciclaje del léxico.

Un aspecto muy favorable de este manual es que contiene un gran número de actividades de consolidación de las unidades léxicas que presenta. Estas actividades también se encuentran en consonancia con aquellas actividades de activación del léxico receptivo y productivo. Del mismo modo, el manual reúne ejercicios de revisión y de reciclaje del léxico. Muchas de estas actividades se encuentran desprovistas de contexto, otras son trabajadas en contexto lingüístico y minoritariamente están las tareas que cuentan con un contexto lingüístico y situacional.

Es reseñable destacar que existe un equilibrio entre actividades de léxico receptivo y léxico productivo. Además, el componente léxico es trabajado mediante las cuatro destrezas relacionadas con la comprensión y la expresión oral y escrita.

Otro aspecto favorable que se ha de poner de relieve es que el manual incluye contenidos culturales asociados al aprendizaje de la lengua. En el caso del aprendizaje del

léxico, como propone Areizaga *et al.* (2005), hay que partir del mismo punto del que lo hace el resto de los procesos: la necesidad del alumno de comunicar unos contenidos precisos y la finalidad de hacerlo en un contexto determinado. Es por ello que las diferentes realidades culturales deben integrarse en el proceso de enseñanza del léxico, ya que las unidades léxicas se expresan dentro de un contexto, asociadas a un lenguaje gestual, a unas normas de cortesía, etc.

Bloque 3: Estrategias de aprendizaje y recursos didácticos.

En lo relacionado con las estrategias de aprendizaje, en la revisión de las diferentes unidades didácticas se distingue una gran cantidad de léxico explícito agrupado por familias léxicas en función del tópico a estudiar, lo que conlleva un trabajo de memorización de las distintas piezas léxicas. Luego, para la retención de este léxico explícito, se proponen multitud de actividades de tipo receptivo. Finalmente, el léxico se asocia a las destrezas de comprensión y de expresión, tanto orales como escritas. A través de estas destrezas, el manual también establece el aprendizaje del léxico de forma implícita. Asimismo, se relaciona el trabajo del léxico con el componente gramatical.

Este desarrollo de las actividades, a lo largo de las unidades didácticas, promueve que se facilite la organización en la memoria para así generar un recuerdo más elaborado, intenso y duradero. Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, el manual se dedica a instruir mayoritariamente unidades aisladas en listas de palabras que luego se van integrando en actividades, escaseando en cambio las colocaciones, las expresiones idiomáticas, etc. Sin embargo, un aspecto de gran relevancia es que la memoria trabaja mejor con “segmentos de información” en comparación con las unidades aisladas, independientemente de que esos segmentos sean más largos y contengan más información, ya que la retención es mayor que si se presentan en formato de lista (Sanjuán Álvarez *et al.*, 2019: 106).

No se detalla explícitamente ninguna propuesta que promueva estrategias de aprendizaje del léxico de forma autónoma, con el fin de que los aprendices puedan alcanzar un mayor dominio del componente léxico. Mayoritariamente se desarrollan estrategias memorísticas a base de actividades de consolidación del léxico presentado previamente.

Por lo que respecta a los recursos didácticos, se ha de decir que la página web del repositorio propone recursos a los que es imposible acceder. Esto es un punto muy de

lamentar, ya que el programa debería permitir el acceso por considerarse partes fundamentales para el desarrollo de este plan educativo.

Los recursos a los que tenemos acceso permiten realizar una enseñanza del léxico tanto en el dominio receptivo como en el productivo. Se implementan también documentos auténticos, sobre todo aquellos que, por la temática y por las necesidades derivadas del colectivo al que se dirigen, deben estar presentes.

Destacable es el hecho de que el manual no ofrezca ningún tipo de recurso para promover la autonomía para el aprendizaje de nuevas unidades léxicas. De hecho, ni siquiera se menciona el uso del diccionario como recurso didáctico, ni para facilitar la comprensión de unidades léxicas que encuentren en los textos ni para la producción de ellos.

Bloque 4: Enfoque didáctico y enfoque léxico.

El manual persigue el objetivo de que el inmigrante adulto que acceda a este plan educativo alcance un grado de competencia léxica que permita capacitarlo con una autonomía personal para desenvolverse social y profesionalmente sin barreras de comunicación o con las menos barreras posibles, llegando así a conseguir un buen grado de competencia comunicativa. Para ello, el manual se basa en una metodología orientada a la acción, es decir, de “aprender haciendo”. Por lo tanto, se puede deducir que el manual se ajusta aparentemente a un enfoque comunicativo clásico, de índole nocio-funcional, ya que en el manual del alumno no se especifican tareas didácticas propiamente dichas. Ahora bien, si analizamos más detenidamente la guía del profesor, sí que hay unidades didácticas donde se especifican ciertas tareas finales, como se puede observar en el extracto que se expone a continuación:

“La división se ha hecho en función de pequeños centros de interés basados en las necesidades de comunicación del alumnado inmigrante y en el contexto en el que éste se desarrolla y adquieren sentido en varias tareas finales, como son: hablar de la propia vivienda, explicar cómo es la de su país y alquilar una vivienda”.

Por consiguiente, se llega a la conclusión de que el manual se basa en el enfoque por tareas. En lo referente al componente léxico, se hace necesario aprender vocabulario temático, es decir, aquel que sea necesario para la tarea que se deba realizar en cada momento, operando a través de los resultados obtenidos en los estudios sobre el léxico disponible. Por tanto, nos encontramos más bien ante un enfoque por tareas de tipo L. En

el tipo L el currículo está regulado por la lengua, es decir, se establece a partir de los contenidos lingüísticos que se presentan y se practican habitualmente en la lengua. Se diseñan actividades comunicativas con las que, a continuación, se trabajan los contenidos presentados siguiendo la secuencia didáctica estándar, conocida por las siglas P-P-P: Presentación contextualizada - Práctica dirigida - Producción libre (Estaire, 2011: 2). En resumen:

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS → ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

(lengua) → (comunicación)

La tarea final permite conseguir el “aprender haciendo”, lo que conlleva activar el dominio receptivo y productivo del lenguaje, que a la vez va siendo acumulativo para las posteriores unidades didácticas, siendo estas últimas en las que más se contextualizan las actividades persiguiendo una finalidad comunicativa concreta.

En lo que respecta a si el manual analizado sigue los principios del enfoque léxico, se ha de señalar que hay puntos en los que coincide y otros en los que diverge.

Los aspectos coincidentes son los siguientes:

- El manual considera al léxico como primordial en la enseñanza de la L2 a inmigrantes. Esta prioridad se observa en la gran cantidad de vocabulario explícito que presenta al aprendiente.
- Se infiere que la competencia léxica es considerada como fundamental para alcanzar la competencia comunicativa.
- Se le da una mayor relevancia al componente léxico que al componente gramatical por la cantidad de actividades que se implementan de uno y de otro. Por tanto, cabe decir que se opta por una gramaticalización del léxico: primero se estudia el léxico y luego se incluye en los contenidos gramaticales, de tal forma que cada vez que se estudia un aspecto gramatical, se propone la utilización del léxico contemplado anteriormente.
- El léxico es trabajado con cada una de las destrezas: comprensión y expresión oral y escrita.
- Se integra el componente sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico a través de los contenidos culturales que se trabajan en el manual.

Los aspectos divergentes son:

- No se promueve el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente recurriendo al aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*). No se le da la importancia que el enfoque léxico otorga a las colocaciones ni a las expresiones idiomáticas e institucionalizadas.
- No se da suficiente información acerca de unidades léxicas como colocaciones y expresiones para que los aprendientes puedan reconocerlas y usarlas en un determinado contexto situacional.
- Se proponen actividades donde el contexto lingüístico prevalece por encima del contexto situacional, aunque este último también exista dentro de la actividad.
- Es necesario dotar de naturalidad el discurso de los alumnos, que en este caso se complica por no dar importancia al estudio de las colocaciones y las expresiones asociadas a la cultura meta, con lo cual la competencia sociocultural y pragmática quedan desdibujadas en relación al aprendizaje del léxico.

En definitiva, nuestro análisis ha pretendido ofrecer una profunda revisión de los materiales que componen este plan educativo, que, como se especifica en la guía del profesor, se dirige especialmente a personas inmigrantes adultas. La principal carencia que se puede resaltar es que no se les da la misma importancia a todos los formatos de unidades léxicas. Seguramente, ello se debe al hecho que anteriormente se ha advertido en el marco teórico a propósito de los prejuicios de analfabetismo que recae sobre este colectivo. Debido a ello, el manual hace hincapié en aprender lo más básico y consolidarlo a través de múltiples actividades que proporcionen a las personas inmigrantes un grado de dominio progresivo de la lengua, a fin de que puedan comunicarse y desenvolverse en el entorno social.

Los recursos que propone este plan educativo son muy mejorables, tanto por lo que se refiere a aquellos a los que hemos podido acceder como al hecho de que algunos de ellos tienen vedado el acceso en abierto. En el manual se han encontrado varias erratas de diversa índole, así como actividades que aparecen descontextualizadas y otras que aparecen contextualizadas lingüísticamente, pero no en contexto situacional, condición

que puede resolverse utilizando documentos auténticos (*realia*). También encontramos actividades que contienen diversos prejuicios o estereotipos sociales.

Por último, es importante destacar que el manual ofrece también indudables aspectos positivos que no podemos dejar de ponderar. Entre sus ventajas sobresale el hecho de abordar los temas más cercanos para una persona inmigrante que llega a nuestro país. Da una gran relevancia al componente léxico y propone gran cantidad de actividades prestando atención a numerosas vertientes de las palabras: pronunciación, ortografía, su conexión con los contenidos gramaticales, etc. Todo ello ofrece muchas posibilidades para que este vocabulario quede integrado en el léxico mental de los alumnos.

7. Conclusiones

Al inicio de este Trabajo Final de Máster se propusieron unos objetivos los cuales se han ido cumpliendo durante su desarrollo. Dos de estos objetivos están directamente relacionados con las características de la enseñanza a personas inmigrantes adultas, el tercero relacionado con la didáctica del léxico y el último referido a analizar los materiales del plan educativo *Interculturalidad y Lengua española* a la luz del papel otorgado al componente léxico.

La primera de las conclusiones a la que se ha llegado es que debemos de intentar dar respuesta a las necesidades básicas que presenta el alumnado inmigrante a la llegada a nuestro país, pero profundizando en el conocimiento de esas necesidades, no basándonos en prejuicios y estereotipos poco cercanos a la realidad. Los objetivos para la enseñanza del español deben ser realistas, claros y pertinentes, encaminados no solo a la enseñanza y aprendizaje de la L2 y de la cultura meta, sino también a la orientación y guía del alumnado inmigrante adulto dentro del entorno sociocultural de la comunidad de acogida, para formar así su propio proyecto personal. Es el único camino para que pueda autorrealizarse como lo que es, un ciudadano en un contexto social y cultural que acepta la diversidad sin discriminación.

Asimismo, se ha constatado que son las asociaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro las que mayoritariamente acogen a este colectivo para ocuparse de las necesidades lingüísticas y psicosociales. En los últimos tiempos, la enseñanza del español a inmigrantes adultos ha ido tomando una mayor relevancia. Es por eso que las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas ofertan una serie de planes educativos específicos, entre los que figuran, dentro del contexto andaluz, el plan que ha

sido objeto de nuestra atención. Sin embargo, estos planes educativos aportan, en líneas generales, una metodología y unos recursos bastante reduccionistas, ya que las aulas de ELE son muy heterogéneas y esa pluralidad conlleva el hecho de no poder utilizar la misma metodología de aprendizaje de forma generalizada, eliminándose así obstáculos basados en prejuicios.

Siguiendo a Martín Peris (2014), sin dominar el léxico es imposible establecer una comunicación en una nueva lengua, considerándose las palabras (en su más amplio sentido) esenciales para una comunicación efectiva. Por ello, es posible afirmar que la competencia léxica es transversal al resto de competencias lingüísticas, ya que conocer una palabra implica conocer todos sus aspectos a nivel fónico, semántico, morfológico, sintáctico, de redes léxicas y socioculturales, tal como expone con detalle Baralo (2005). Por lo tanto, la competencia léxica conduce a una competencia comunicativa en un sentido amplio. De ahí la importancia de analizar en el material escogido el papel que desempeña el componente léxico y cómo se implementa su didáctica en el aula de ELE. Se han tenido en cuenta, pues, los principios del enfoque léxico, con el fin de establecer una comparativa de los resultados obtenidos y así proponer una serie de mejoras para este material.

Finalmente, en lo que respecta a la tipología de sus actividades, es necesario resaltar que se ofrece una gran cantidad de actividades en relación a la consolidación del léxico, de acuerdo con un enfoque comunicativo basado en tareas. A pesar de que se le da mucha relevancia al léxico, es imprescindible ampliar el estudio de otro tipo de unidades léxicas. Principalmente, se deberá hacer una evaluación inicial al alumnado al que se dirige y, posteriormente, realizar una adaptación de los materiales, los cuales deberán ser revisados con cierta periodicidad. Los recursos disponibles dentro de este plan educativo deberían adaptarse paulatinamente a los nuevos enfoques en los que el léxico debe tener un tratamiento dentro de un contexto lingüístico, comunicativo y situacional. En cualquier caso, el docente de L2 que desarrolle su labor con inmigrantes adultos ha de tener presente, a la hora de hacer uso de los materiales aquí analizados, que el significado se consolida mediante actividades de procesamiento en profundidad, mientras que los aspectos formales se adquieren a través de su aplicación práctica.

8. Bibliografía

Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez-Montijano, E. (2018). Inmigración y asilo en el centro de la arena política. *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 14-26. DOI: doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.14

<https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/10.24241-AnuarioCIDOBInmi.2018.14/435052>

Areizaga, E., Gómez, I. y Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27- 45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>

Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27- 48. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf

Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8, (15), 95 – 110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>

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

Canale, M. (1983). “From communicative competence to communicative language pedagogy”. J. C. Richards y R. Schmidt (eds), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 6 de junio de 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español (2002). Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Echarri, A. (12 de diciembre de 2019). *Conoce CREA: Contenidos y Recursos Educativos de Andalucía*. Consejería de Educación y Deporte. Revista Andalucía Educativa. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/conoce-crea-contenidos-y-recursos-educativos-de-andalucia-1xee5ym0rvynm>

Diccionario de la Lengua Española (2005). Editorial: Espasa Calpe.

Estaire, S. (2007). *Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2_006-2007/05_estaire.pdf

Estaire, S. (2011). Principio básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE Revista de didáctica de ELE*, (2), 1-26. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Estaire, S. y J. Zanón (1990). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Goenechea, C. e Iglesias, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (48). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/998/99856084011/html/>

González Enríquez, C. (2019). Inmigración en España: una nueva fase de llegadas. *Real Instituto Elcano*. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari28-2019-gonzalez-enriquez-inmigracion-espana-nueva-fase-llegadas

Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2004). Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (36), 81-93. Barcelona, Graó. Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/losmaterialesdidacticosmaitehernandez.pdf

Higueras García, M. (2008). *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. [Diapositivas en PowerPoint]. <https://es.slideshare.net/guest3d5d69/nuevas-technicas-para-enseñar-léxico-wrzburg-2008>

Higueras García, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6, (11), 5-25, republicado. Recuperado a partir de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183>

International Organization for Migration (2019). *Glossary on migration, IML*, (34). Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

Junta de Andalucía. (s.f.). *Contenidos y recursos educativos de Andalucía. Interculturalidad y Lengua Española. Educación Permanente*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?espanol#space>

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training.

Martín Peris, E. (2014). Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE. *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos. Monográficos SINOELE*, (10), 15-32. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/martin_peris_15-32.pdf

Mata Verdoy, C. y Doquin de Saint Preux, A. (2020). Diagnóstico de dificultades lingüísticas en producciones escritas en español de inmigrantes marroquíes residentes en

España. *Lengua y Migración*, 12, (2), 109-131. Recuperado de <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=266>

Miquel, L. (1995). "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados". *Didáctica. (Lengua y Literatura)*, 7, 241-254. Servicio de Publicaciones UCM. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A/20057>

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf

Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, (2), 123-125. Recuperado de <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Observatorio Permanente de la Inmigración de la Secretaría General de Inclusión. (2020). *Estadística de Extranjeros Residentes en España*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Recuperado de https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/estadisticas/operaciones/certificado/202012/Principales_resultados_residentes.pdf

Orden de 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan los planes educativos de carácter no formal para personas adultas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 15 de octubre de 2007, núm. 202, 11-20.

Organización Internacional para la Migraciones. (2021). Cifras clave sobre la Migración Mundial, 2017-2021. <https://migrationdataportal.org/es/herramientas/cifras-clave-migraci%C3%B3n-mundial>

Paz, G. M. (2007). *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf

Ronquillo, E. y Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Revista Humanidades Médicas*, 9, (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005

Salazar García, V. (1998). “La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de ADESEAN”. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del IEA*, (16), 237-250. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28242703_La_ensenanza_de_espanol_a_inmigrantes_senegaleses_la_experiencia_de_Adesean

Salazar García, V. (2004). “Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE”. *Estudios de Lingüística. ELUA*, 18, 243-273. DOI: 10.14198/ELUA2004.18.13. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6140/1/ELUA_18_13.pdf

Salazar García, V. (2012). “A propósito de las actividades para la enseñanza de los adjetivos en el aula de ELE”. Esteban Tomás Montoro del Arco (ed.), *Neología y creatividad lingüística*. Valencia: Universidad de Valencia 169-182.

Sanjuán Álvarez, M y del Moral Barrigüete, C. (2019). “Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 99-116.

Santamaría Pérez, I. (2018). *La necesidad de combinaciones léxicas en los diccionarios monolingües de aprendizaje: el ejemplo de las ciencias de la salud*. Universidad de Alicante. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329935775_La_necesidad_de_combinaciones_lexicas_en_los_diccionarios_monolingues_de_aprendizaje_el_ejemplo_de_las_ciencias_de_la_salud

Schmitt, N. (2001). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Velázquez Dohmes, Y. (2019). *Español como lengua extranjera para inmigrantes y refugiados*. [Trabajo Final de Grado, Universidad Pompeu Fabra]. https://www.cervantes.es/imagenes/europa_2019.pdf

Vidiella Andreu, M. (2012). *El enfoque léxico en los materiales de ELE*. [Memoria de máster, Universidad de Barcelona]. En MarcoELE, (14). Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Villalba, F. y Hernández, M.T. (25-27 de abril de 2008). *Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. [Presentación en papel]. I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Universidad de Deusto, Bilbao, España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28310630_La_ensenanza_de_una_segunda_lengua_SL_y_la_integracion_del_curriculum

Villalba, F. y Hernández, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 2006. Monográficos marcoELE*, (10), 163-184. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-herandez.pdf