

El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes

MARÍA FLORENZANO ALCOLEA
Universidad de Barcelona

María Florenzano Alcolea es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza, donde también cursó el Postgrado de Enseñanza del Español para Inmigrantes. Posteriormente trabajó en aulas de Inmersión Lingüística dentro de algunos Institutos de Secundaria. Realizó el Máster de Formación de Profesores de Español como lengua extranjera que alberga la Universidad de Barcelona. Actualmente, trabaja en la British School de Barcelona.

Resumen: Muchas veces se tiende a generar una imagen homogénea y estereotipada sobre las necesidades de conocimiento de la lengua por parte de este tipo de minorías limitando éstas a un aprendizaje oral elemental y dejando así de lado la escritura, actitud en mi opinión del todo equivocada y que debería ser evitada a toda costa. En el siguiente artículo intento demostrar la importancia de plantear el tratamiento apropiado que ha de darse al vocabulario con una población como la inmigrante (planteamiento necesario en cualquier ámbito del aula de E/LE). El artículo se centra pues, en la necesidad de contemplar una cuidada selección léxica a la hora de enseñar el vocabulario en el aula de inmigrantes, haciendo referencia a las complejas necesidades de este colectivo, en especial a la lectoescritura, siempre desde la propia experiencia, incluyendo transcripciones y otros materiales que intentan acortar la enorme distancia a veces existente entre la teoría y la práctica.

1. INTRODUCCIÓN

David Singleton hace una observación en las primeras líneas de su *Language and the lexicon* que viene a decir que todo en el lenguaje está relacionado, de una manera u otra con las palabras, “almost everything in language is related in some way or other to words” (p. 1). No es de extrañar, por tanto, que el estudio del léxico se haya convertido en las últimas décadas en el centro de la investigación lingüística, dando lugar a no pocas controversias acerca de las distintas maneras de aproximarse a su enseñanza en el aula de E/LE.

La concepción original del proceso de aprendizaje del léxico como un proceso de acumulación de listas de palabras ha cambiado por una concepción en la que el

aprendizaje de vocabulario se concibe como un proceso más cualitativo que cuantitativo y, por supuesto, mucho más dinámico y *multidimensional* (Singleton 1999), que implica la reorganización continua del lexicón mental. El proceso de desarrollo del lexicón se concibe como un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental. (Appel 1996). De este modo, el aprendiz de una L2 se enfrenta a la tarea de asimilar diferentes tipos de información sobre un gran número de unidades léxicas. Cómo facilitar esa tarea de asimilación ha sido durante las últimas décadas, el punto de partida de todos los estudios sobre léxico en segundas lenguas. En el siguiente trabajo se expondrán algunas de esas teorías, así como distintas aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y la pedagogía a la enseñanza de vocabulario.

Personalmente, a la hora de decidir el tema sobre el que debía versar mi memoria, me planteé qué aspecto de las grabaciones que había realizado para el Practicum del Máster de Lingüística Aplicada a la enseñanza de E/LE a mi grupo de alumnos inmigrantes había resultado más interesante de cara al análisis de las transcripciones, pero eran tantos los errores y las cuestiones en que profundizar que la escucha de las grabaciones sirvió más para mi tortura personal que para vislumbrar un posible tema para la memoria.

Al mismo tiempo, pensé en sus propias necesidades, las de los alumnos, en los aspectos que suponían un mayor obstáculo para el avance de la clase, para poder así analizarlos detenidamente e intentar buscar soluciones. De este modo llegué a una primera conclusión: una de las prioridades más destacables de este colectivo es la lecto-escritura, pues la mayoría de ellos llegan al aula tras unos meses (algunos más, otros menos) de estancia en España en los que han subsistido trabajando en la construcción o acogidos por alguna institución, lo que les ha llevado a desarrollar un mínimo de estrategias comunicativas orales que les hace parecer poseedores de un mayor nivel de español del que en realidad tienen.

Muchas veces se tiende a generar una imagen homogénea y estereotipada sobre las necesidades de conocimiento de la lengua por parte de este tipo de minorías limitando éstas a un aprendizaje oral elemental y dejando así de lado la escritura, actitud

en mi opinión del todo equivocada y que debería ser evitada a toda costa. En el siguiente artículo intento demostrar la importancia de plantearse el tratamiento apropiado que ha de darse al vocabulario con una población como la inmigrante (planteamiento necesario en cualquier ámbito del aula de E/LE).

2. EL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

Previa consideración de cualquier aspecto en concreto sobre el tratamiento del vocabulario, me parece importante la atención a distintos factores a tener en consideración por parte del docente a la hora de plantearse una actuación concreta frente a su alumnado. De este modo, en un primer término se recogerán algunos factores determinantes para el correcto desarrollo de una enseñanza centrada en el alumno.

Las metas de nuestros alumnos inmigrantes confluyen en algunos puntos, al menos en el más primordial y apremiante para todos ellos: la necesidad de comunicarse en el día a día que les rodea. El ser capaces de establecer una serie de relaciones sociales básicas les permitirá desenvolverse cotidianamente usando una lengua extranjera en un entorno del todo extraño, regido por normas y pautas sociales en ocasiones muy alejadas de las propias.

1.2. La importancia del contexto

En el capítulo anterior han sido analizadas una serie de características individuales que se han de tener en cuenta a la hora de poner en práctica una enseñanza centrada en el alumno. Se ha visto con ello, que uno de los problemas más importantes que se plantean en la enseñanza de una segunda lengua es el hecho de que el aprendizaje de nuestros alumnos no puede entenderse como un proceso sistemático, sino que atiende a una serie de variables individuales y contextuales según sean las características y condiciones que rodeen la realidad de cada alumno.

Al igual, factores como la edad, la inteligencia, la motivación... etc, deben de ser considerados si se contempla la puesta en práctica de una enseñanza centrada en el alumno. Ellis (1987) sostiene que cada aprendiz aporta sus propias variables

individuales a un contexto concreto de aprendizaje. Brumfit (1980), por su parte, ya había propuesto la existencia de una serie de “variables nacionales”¹ que, irremediablemente, condicionarán el resultado final del proceso de aprendizaje. En el caso de un aprendizaje formal, como es el que nos ocupa en este apartado, son, entre otras, los planes educativos, el apoyo de la administración al profesorado y los recursos disponibles.

Sin lugar a dudas, un factor de mucho peso en la actuación del estudiante de una lengua extranjera es el contexto. Hasta el momento las investigaciones sobre el papel del contexto en el proceso de aprendizaje se habían centrado en el desfase existente entre la formalidad de la clase y la vida real. De esta línea de investigación surgiría el enfoque comunicativo y su propuesta de hacer de la clase un gran ensayo de las diferentes situaciones cotidianas que el alumno se va a encontrar en la calle.

A esto se sumaron una serie de estudios sobre el fenómeno de la pidginización, en palabras de Santa-Cecilia (2000:109), el desarrollo de una interlengua caracterizada por una falta de morfología flexiva y un sistema léxico y gramatical restringido, lo que para este autor demostró que la interacción existente entre el alumno y la cultura del nuevo grupo social al que accede marcará inevitablemente el desarrollo del aprendizaje de la lengua meta. Esto es, a mayor distancia social entre el estudiante y la comunidad de acogida, mayores barreras afectivas y sociales a la hora de la adquisición de esa nueva lengua.

Con esta teoría del proceso de pidginización Schumann (1978) considera que si el alumno pertenece a un grupo inferior, socio-culturalmente hablando, o se siente de algún modo subordinado a la cultura de acogida, se resistirá a aprender la lengua meta.

Para Soto Aranda y El-Madkouri²:

¹ Traducción de Soto Aranda y El-Madkouri (2002): “La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma”. Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, núm. 16 [pág. 10]

² “Enfoques para el estudio de la adquisición de una l2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”. Revista electrónica de estudios filológicos, nº10. [pág.16]

La aplicación de los constructos teóricos desarrollados por el Análisis Crítico del Discurso, los Estudios de Género, los Estudios de interculturalidad y la Lingüística Cognitiva a la investigación sobre Adquisición de Segundas Lenguas permitió que se dejara de considerar al aprendiz como sujeto aislado y responsable único de su grado último de adquisición y se insistiera en considerar: a) el aprendizaje en tanto que proceso y b) las variables que condicionan dicho proceso, tales como las características del contexto de adquisición o la relación de poder en las interacciones que se establecen entre un hablante nativo de una L2 y un aprendiz inmigrado, entre otras posibles.

Y es que el proceso de aprendizaje de una lengua de acogida³ conlleva mucho más que el dedicado estudio y aprendizaje de una serie de destrezas, reglas gramaticales y vocabulario, en palabras de Soto Aranda y El-Madkouri, dicho proceso supone además una *práctica social compleja que compromete las identidades de los aprendices de LA*.

Estos mismos autores recogen la aportación de Norton (2000) quien resalta la importancia de ese contexto, escenario de esa compleja, aunque necesaria, práctica social, decisiva en la adquisición de una lengua de acogida:

- a) Los inmigrantes viven en zonas junto con otros aprendices de la L2 de diverso origen. En aquellos casos en que eso no ocurre, el inmigrante siente con frecuencia el temor de que al hablar se le identifique como inmigrante.
- b) En muchos casos el inmigrante siente el exterior como un mundo que le intimida cuando no rechaza, incluso en el caso de tener un alto nivel cultural o de estudios.
- c) Los inmigrantes no se sienten libres para hablar con su entorno y expresar sus vivencias, transformándose el uso de la lengua en un mecanismo de control social.

³ El término *lengua de acogida* (*target language*), para Soto Aranda y El-Madkouri, se relaciona con el de “sociedad de acogida”, y hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio por grupos de población la mayoría de las veces en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de ex colonias, de países con situaciones económicas más complejas que las de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados). En la mayoría de los casos las poblaciones autóctonas los suelen percibir a partir de sus diferencias culturales, de ahí que el conocimiento de la lengua implique las más de las veces una vía de aceptación social para los inmigrados y un medio para acelerar el proceso de asimilación cultural para las sociedades receptoras. (El-Madkouri y Soto Aranda, 2005, 33) en “Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”. Revista electrónica de estudios filológicos, nº10.

- d) La responsabilidad en la interacción entre el hablante nativo y el inmigrante aprendiz de la L2 recae en el segundo en el sentido de entender y ser entendido, pero no en el hablante nativo, asegurándose de que el aprendiz ha entendido.
- e) Cuando se produce una ruptura en la comunicación, el aprendiz se siente avergonzado mientras que el hablante nativo siente impaciencia o enfado.

Esta reconsideración de la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua ha supuesto una redefinición de las variables que influyen en él:

L2 learning is not seen so much as a gradual and neutral process of internalizing the rules, structures, and vocabulary of a standard language; rather, learners are seen to appropriate the utterances of others in particular historical and cultural practices, situated in particular communities. (Norton y Toohey, 2001: 312).

La lingüística de la comunicación ha venido demostrando que el conocimiento de una lengua atiende a un fenómeno mucho más complejo que una interiorización de unidades y reglas. Para Littlewood (ctdo. Soto Aranda y El-Madkouri), la competencia lingüística del hablante le capacita para producir nuevas frases que se ajusten a los significados que necesita expresar. Un análisis estructural se concentra en la descripción de cómo pueden combinarse los elementos lingüísticos, sin embargo, no es suficiente para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación. Como indica este autor “mientras la estructura de la oración es estable y sólida, su función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y con el entorno social“(Littlewood, 1996: 2).

En cuanto al contexto, García Santa-Cecilia (2000: 117) expone un cuestionario sobre la recepción de la lengua y de la cultura española en la sociedad-meta⁴, pensado inicialmente para ser aplicado en alumnos y cursos de español en el extranjero, pero que, con algunos cambios, resulta fácilmente aplicable a mis clases de inmigrantes:

I.A. LENGUA

⁴ Instituto Cervantes, Dirección académica. Primer trimestre de 1992.

1. L1 - español

[Proximidad formal entre la lengua

(léxico, gramática, fonética) de la

próxima 54321 lejana

sociedad en la que está situado el centro (L1) y el español.]

2. Presencia del español en la comunidad del alumno inmigrante

[Existencia de grupos de habla española dentro de la comunidad y de

manifestaciones culturales en español dentro de estos grupos

importante 54321

nula

(asociaciones de emigrantes, centros culturales...)]

3. Integración del español en el entorno del alumno

[Diversidad de grupos y capas sociales de una misma

comunidad que lo usan, consideración del español

integrado 54321 no integrado

dentro de su entorno como lengua de prestigio

(cultural, social..), o bien rechazo más o menos unánime

hacia la lengua-meta]

4. Actitud de la sociedad hacia su entorno o comunidad

[Existencia o no de prejuicios hacia

bien considerada 54321 mal

la comunidad del alumno]

5. Volumen de la demanda

[Apreciación en términos absolutos]

grande 54321 reducido

6. Características de la demanda

[Si se trata de grupos alfabetizados o no

o si requieren de cursos más específicos

cursos generales 54321 más

específicos

de cara a un determinado empleo]

(alfabetización...)

7. Atención a la demanda

[Grado en que la demanda está cubierta

plenamente 54321 escasamente

(personal especializado destinado

cubierta cubierta

en centros escolares o de adultos)]

I.B CULTURA

8. C1 – España

[Similitudes y diferencias entre la cultura del alumno y la meta (española)] *próxima 54321 lejana*

9. Presencia de la cultura española

[En qué medida la cultura y la civilización española está difundida entre la sociedad del alumno] *importante 54321 nula*

10. Integración en la cultura española

[En qué medida el alumno y su comunidad se sienten parte integrante de la sociedad de acogida] *integrada 54321 no integrada*

11. Visión de España

[En qué medida su concepto de España (o el que le han prometido) se adecua a la realidad sociocultural española (política, cultura, economía, leyes, valores...)] *real 54321 irreal*

12. Actitud del entorno hacia la sociedad-meta

[Si existe o no deseo por conocer mejor y más a fondo la realidad española actual] *favorable 54321 desfavorable*

13. Volumen de la demanda de actos culturales en general

[Apreciación en términos absolutos]

14. Conocimiento de la historia de la sociedad-meta y carácter de ese conocimiento

[Conocimiento de realidades históricas recientes (guerra civil, franquismo, transición...), o bien de la actualidad cultural (artistas, cineastas, televisión...)] *grande 54321 reducido*

15. Atención a la demanda cubierta

[Grado en que se atiende a estos factores más culturales en la enseñanza a inmigrantes] *cubierta 54321 no cubierta*

Cada grupo de “español para inmigrantes” tiene una serie de características específicas, muchas de las cuales se repiten en un mismo colectivo o nacionalidad, cambian cada curso, o incluso más de una vez a mitad de curso, y aunque cada alumno es diferente y tiene un nivel académico y cultural concreto, cuadros como el presentado aquí pueden

ayudarnos a comprender más a nuestros alumnos y sus culturas y comunidades de origen. Las nacionalidades y formas de vida son muy distintas y todas confluyen en el aula con un único objetivo. El factor intercultural está presente en la dinámica diaria de la clase, por lo que una actitud integradora del profesor, le ayudará, en la medida de sus posibilidades, a entender e incorporar el universo cultural que nos brindan los alumnos.

1.2. El tratamiento del vocabulario en este tipo de aulas: la importancia de la lectoescritura.

Es característica habitual de los grupos de inmigrantes el que tengan que pasar por un proceso alfabetizador mientras aprenden la lengua extranjera. Es decir, es preciso combinar en las clases el aprendizaje de la lecto-escritura y el del idioma, teniendo presente que cada proceso lleva su propio ritmo: la oralidad es prioritaria por las propias necesidades comunicativas de la persona y avanza más rápidamente, mientras que la lecto-escritura requiere un proceso más lento, con una progresión adecuada y un refuerzo continuo. La finalidad es que los dos aprendizajes progresen y se apoyen mutuamente, puesto que cuanto mayor es el conocimiento oral de una lengua, mayor capacidad se tiene en la expresión escrita y por otro lado, la lecto-escritura permite fijar y recordar más fácilmente los contenidos que se van aprendiendo de forma oral.

El proceso del aprendizaje lengua oral-lecto-escritura tendría que abarcar las cuatro destrezas, pero según la bibliografía consultada y la propia experiencia, se demuestra que el hecho de saber una palabra previamente facilita muchísimo el aprendizaje. De ahí que prácticamente todos los métodos partan de una etapa oral. El proceso a la lectura empieza con la etapa oral, porque es en la etapa oral cuando se fijan en la palabra escrita y toman conciencia de que la lecto-escritura es algo a su alcance. Por ejemplo, se fijan cuando van por la calle, y saben la palabra calle y la miran o miran su nombre, su país u otras palabras de uso y es aquí donde empiezan a discriminar y a seleccionar lo que entienden y reconocen de forma escrita aunque sea *a posteriori* cuando realizan una mecanización de estas destrezas.

Cabría diferenciar tres elementos fundamentales para un aprendizaje progresivo del sistema de lecto-escritura: morfológico, semántico y morfosintáctico. Huelga decir que

deben ser introducidos de forma conjunta en el proceso de aprendizaje, pero evidentemente, me centraré tan sólo en el semántico.

En primer lugar, y sin abandonar el cómo, lo que creo procede plantearse ante un aula de estas características es qué aspectos considerar a la hora de seleccionar el vocabulario que se va a trabajar. Desde el método CONTRASTES⁵ nos proponen algunos muy interesantes:

- La correspondencia entre lenguas, teniendo en cuenta que muchas palabras pueden no tener traducción en su lengua.
- La frecuencia de uso, pero ¿cuál?:
 - frecuencia del español⁶
 - frecuencia de zonas geográficas determinadas;
 - frecuencia de uso en determinados colectivos, por ejemplo, *permiso* puede ser una palabra muy usual para la población inmigrante y no tanto para la población autóctona.
- El significado de las palabras: polisemia, connotaciones⁷, contexto en el que se utilizan...

Al seleccionar el léxico, debemos tener en cuenta que aunque una persona conozca el alfabeto completo y todas las combinaciones silábicas, le puede resultar muy difícil generar vocabulario si no tiene un dominio oral del idioma.

En esta elección, primaremos que el vocabulario sea:

- **Cercano** al entorno de los participantes⁸, coloquial y cotidiano; considerando la frecuencia de uso del mismo para ellos, así como la de la zona geográfica en la

⁵ *Op. cit.* pág. 57

⁶ Existen diccionarios de frecuencia basados en criterios de disponibilidad léxica que indican las palabras que los hablantes nativos de una lengua utilizan en las situaciones comunicativas más frecuentes. García Hoz, V. (1953): *Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental*. Madrid, CSIC. Alvar Ezquerro, M. (2003): *Nuevo diccionario de voces de uso actual*. Madrid, Arco Libros.

⁷ Obsérvese el ejemplo transcrito de la explicación de la palabra *barrio* y las connotaciones que tiene frente a urbanización, por ejemplo (pág. 11).

⁸ El empleo de textos como el de *El viaje de Ana*, historias y anécdotas de jóvenes inmigrantes contadas en primera persona, dan siempre muy buenos resultados, pues la motivación es tan alta, que deboran los consejos y las vivencias de gente en su misma situación. Martínez Ten, L.; Leal, C.; Bosch, S. (2002): *El*

que se encuentran; esto es, en un principio conviene partir de su universo léxico para, posteriormente ir ampliándolo de modo que les resulte útil y responda a sus intereses.

- ❑ **Concreto** y apoyado con imágenes, pues es más fácil de entender que el abstracto y además la imagen tiene un papel fundamental cuando se está aprendiendo un idioma. Por ejemplo, se introduce antes *amigo* que *amistad*.
- ❑ **Contextualizado** en cuanto al significado por campos semánticos, evitando los listados de palabras sin conexión lógica entre ellas, pues esto impide su retención; por ejemplo, parece más adecuado introducir en un mismo texto *sofá, silla, mesa*, frente a palabras aisladas como *sala, seta, solo...*
- ❑ **Problematizador**, que provoque debate en el grupo y que toque temas clave que nos afectan a todos.

1.2.1. Enseñanza mediante tareas: ventajas e inconvenientes con el alumnado inmigrante

En los programas anteriores al enfoque por tareas la organización de los contenidos léxicos se fundamentaba en tres criterios: **aleatorio** (era la subjetividad del profesor la que determinaba la organización de los contenidos del programa); **de cercanía** al alumno, según fueran dichos contenidos más o menos cercanos al universo del alumno; y de **paralelismo** vocabulario-gramática, que supedita injustamente el vocabulario a la gramática.

Como respuesta a los métodos tradicionales surge el programa organizado mediante tareas, que ya no se agrupa por contenidos léxicos, sino por tareas. No se trata de simular situaciones comunicativas sino de crear espacios de comunicación reales en el aula, situaciones en las que se sienta la necesidad de codificar y decodificar la información, situaciones en las que el alumno se vea obligado a utilizar la lengua, a manipular los contenidos para avanzar en la actividad. Por ejemplo, serían tareas *rellenar un impreso de solicitud, buscar una vivienda, organizar una salida o acudir a una entrevista de trabajo*. En el caso de la actividad transcrita de la canción de

Amparanoia, la tarea final era la creación de una estrofa que versara más o menos sobre la ciudad, empleando el vocabulario nuevo que hubiera surgido, de tal modo que se veían obligados a buscar entre las palabras que ya conocían o entre las nuevas que habían aprendido, aquellas que rimaran unas con otras.

Los contenidos léxicos por tanto, no quedan fijados *a priori*, sino que surgen en función de las necesidades comunicativas de los alumnos, como resultado de un beneficioso proceso de negociación más o menos abierto con ellos. La idea central de este enfoque radica pues, en la capacidad del alumnado para negociar sus propias vías de aprendizaje, por lo que los resultados del aprendizaje son de algún modo imprevisibles, producto de la interacción entre el alumno, la tarea y el contexto creado en torno a la tarea.

Pese a todas estas ventajas, los métodos de enfoque comunicativo presentan igualmente una serie de problemas a la hora de aplicarlos a la clase con inmigrantes:

- a) Por un lado, sigue considerando que se parte de un alumnado perfectamente alfabetizado en su L1, lo que difiere de la realidad de un gran número de inmigrantes residentes en nuestro país.
- β) Por otro lado, se centra inevitablemente en la cultura occidental, sin tener en cuenta la diversidad cultural, presentando a menudo temas del todo ajenos a la realidad del inmigrante⁹, los cuales incluso, pueden llegar a ser *humillantes*¹⁰. Lourdes Miquel opina que sí pueden ser utilizados materiales de E/LE, siempre y cuando:
 - ❑ Traten temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante.
 - ❑ Planteen actividades que presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos por universales.

⁹ Existen temas como el del cumpleaños o el del ocio y tiempo libre, que exigen por parte del docente ser muy cuidadoso, pues puedes encontrar alumnos que nunca hayan oído hablar de cumpleaños, que no conocen siquiera la fecha de su nacimiento (y en su carné aparecen como ya he dicho cuatro equis), o que no entienden el concepto de ocio.

¹⁰ Corpus, M. (1998) “¿Un reto para el profesorado? Enseñanza de español para inmigrantes”, en *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*. Madrid, Edinumen, nº 7, pág. 53.

- Impliquen técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes: test de selección múltiple, interpretación de gráficas...(Miquel, L. 1995)

c) Por último, apuntar que el enfoque comunicativo llevado al aula a menudo les resulta muy chocante y no están en absoluto familiarizados con ese tipo de enseñanza que en algunos casos resulta demasiado agresiva y apremiante. En culturas como la senegalesa o la marroquí por ejemplo, la docencia se contempla de una forma más tradicional, donde el profesor es un mero transmisor de conocimientos, el único que posee la información y por lo tanto el *protagonista* absoluto de la clase. Aunque este punto final me parece mucho más negociable que los dos anteriores, pues la enseñanza tradicional española también era así, y poco a poco se van rompiendo los moldes y se van cambiando los roles.

En las clases transcritas, se puede observar la intención por parte de la profesora de no ser ella la única poseedora de la verdad, esto es, de las opciones correctas en cada ejercicio, por lo que son los alumnos los que se corrigen mutuamente los unos a los otros, aportando correcciones acertadas o no.

Otro de los inconvenientes que presenta la aplicación de este método comunicativo en el aula de inmigrantes es la movilidad a la que está sujeta este colectivo. Como ya he comentado anteriormente, a menudo los alumnos son trasladados o se ausentan durante largos períodos (la época de recogida de la fruta, por ejemplo), haciendo muy difícil la realización de un auténtico enfoque por tareas, pues necesita de un planteamiento más o menos a largo plazo, así como unas tareas intermedias que cumplir para la correcta consecución de la tarea final.

Autores como Lourdes Miquel aluden a este último factor para optar por el diseño de un programa, que dentro del enfoque comunicativo trace sus objetivos de acuerdo con funciones y nociones, así como temas de su interés. No obstante, y como la autora señala, la adecuación del diseño sobre todo en lo que se refiere a las necesidades reales

de este tipo de alumnado puede quedar condicionada por la visión que el propio profesorado tenga del uso que éstos vayan a hacer de su conocimiento de español¹¹:

[...] muchas veces nuestro propio concepto del minorías nos lleva a cometer importantes errores de apreciación ("no tendrá que conceder permiso", "no tendrán electrodomésticos", "si no saben escribir no pueden deletrear"...), que tienen consecuencias también importantes en la programación inicial.

Dentro de este enfoque se han desarrollado diversas propuestas, las primeras basadas en **centros de interés**. En ellas se define la situación comunicativa que responde a las necesidades y expectativas del grupo, a partir de las cuales hay que definir objetivos comunicativos y gramaticales. Los contenidos gramaticales han de adaptarse por niveles y graduarse por dificultad y siempre de acuerdo con el léxico. Se trata por tanto, de acotar el vocabulario básico que ha de enseñarse, basándose en índices de disponibilidad léxica y de frecuencia (indicadores del léxico del que dispone con mayor asiduidad el hablante de un idioma en su producción lingüística).

Sin embargo, es frecuente que como consecuencia de las imágenes estereotipadas que algunos docentes tienen del inmigrante (presunción siempre de un bajo nivel de formación), se suele programar pensando que no es necesario ni primordial un conocimiento del lenguaje escrito, postura en mi opinión bastante alejada de la realidad a la que la totalidad de los alumnos deben enfrentarse desde el primer día: documentación (firma de contratos, cumplimentación de formularios, renovaciones de tarjetas de residencia o visados...), viviendas, trabajo, salud, aspectos culturales de cara a su participación social...

En mi opinión, la primera meta que nos debemos poner como profesores de E/LE para colectivos inmigrantes es la integración, la cual no se consigue, o al menos se ralentiza sobremanera el proceso, sin la inclusión en nuestros programas de determinados elementos indispensables para el desenvolvimiento autónomo de los alumnos en lo que supondrá su nueva vida en la sociedad de acogida.

¹¹ Miquel, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/L2 a inmigrantes y refugiados", en Álvarez, T. (coord.) *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*. Didáctica, 7, pág. 250.

Por esto insisto, y concluyo, que los materiales didácticos deberían atender a una selección que recogiera estas necesidades del inmigrante (incluso para estudiantes recién llegados y matriculados en el instituto de ESO), dando así una respuesta a sus intereses, necesidades y expectativas.

1.3. Análisis de dos actividades de léxico en el aula de inmigrantes

1.3.1. Datos de interacción en el aula:

Se trata de un aula de español de un centro sociolaboral dependiente del ayuntamiento de Zaragoza, que ofrece cursos gratuitos para inmigrantes. Las sesiones aquí transcritas se llevaron a cabo en el horario habitual (8-10 de la mañana) y duraron 40 minutos la primera y 55 la segunda. Según las indicaciones ofrecidas por el *Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*, los niveles de enseñanza a inmigrantes pueden ser dos: nivel A (usuario básico) y nivel B (usuario independiente). Pero la clase es tan diversa que me parece más adecuado hablar de un nivel intermedio al que queda igualado la clase, estamos acabando el Sueña 2 y últimamente yo he introducido en mi aula el Gente 2.

En mis clases con alumnos inmigrantes en un Instituto de Secundaria, dentro de un aula de inmersión lingüística, los materiales que siempre encontraba más adecuados para este tipo de población eran los del método Forja (editado por CC.OO), Contrastes, Cáritas y Cruz Roja¹². Son los que más ajustan su vocabulario a la realidad de este tipo de alumnado¹³, pues como afirma Alberto Carcedo en su estupendo artículo “Índices

¹² Materiales como *Aprendiendo un idioma para trabajar*, de Cruz Roja, resultan de gran interés para los alumnos que se van a incorporar al mundo laboral, como es el caso de estos centros sociolaborales. Este es uno de los primeros materiales que se hicieron de enseñanza de español como L2 con fines específicos para los inmigrantes y donde se contemplan distintos ámbitos laborales en los que pueden trabajar los inmigrantes: construcción, hostelería (ayudantes de cocina, camareros), servicio doméstico, ayuda domiciliaria, limpieza industrial y comercio (reponedores, vendedores, mozos de almacén...)

¹³ Ana Zaragoza Andreu enumera alguno más de los materiales específicos que se pueden encontrar para inmigrantes, como por ejemplo el *Manual de lengua y cultura*, coordinado y editado por Cáritas España, o el *En contacto con...*, elaborado por el Departamento de educación de ASTI para la Fundación Santamaría. También recomienda como muy claro y de fácil manejo el *Conocimiento de la Lengua y del Medio*, perteneciente al proyecto INSER-IM y coordinado por la diputación de Barcelona. “Un viaje profesional: Destino el español para inmigrantes”, en *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*. Madrid, Edinumen. nº 18, noviembre 2001, págs. 28-32

léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de ELE (aspectos culturales)”, el vocabulario debe ser *un fiel reflejo del entorno específico que es habitual al hablante*¹⁴, y mucho más, en estos casos en los que necesitan adquirir cierto vocabulario de urgencia que les permita buscarse lo mejor posible la vida en su nuevo país.

El problema con este tipo de población, que seguidamente describiré a *grosso modo*, es que poseen un alto nivel de español hablado, el cual choca estrepitosamente con su nivel de escritura.

Muchas veces se trata de alumnos que apenas han estado escolarizados en sus países de origen, o que incluso no han estado nunca alfabetizados, con lo cual me resulta muy difícil encuadrarlos en uno solo de los niveles estándar del marco de referencia europeo, por ejemplo. Utilizo actividades de audio del Sueña 3, intercaladas con sencillos ejercicios de escritura que me invento o que busco en la red o en libros de nivel casi inicial o de alfabetización.

Para trabajar la escritura y el vocabulario recorro muchas veces a juegos como el Cifras y Letras, que me sirven para comenzar la clase mientras llegan todos los alumnos, y de un modo más o menos divulgativo, trabajamos las distintas palabras que se pueden formar con el español. Intentamos hacerlo a modo de concurso, como los de la televisión, pero a menudo los alumnos desaparecen o son trasladados y es difícil crear una mínima continuidad en el juego. Con adolescentes he empleado en ocasiones métodos como el *Contrastes* o el *Trotamundos*, e incluso alguna actividad de *Rayuela*¹⁵. También recorro con alumnos apenas alfabetizados en su L1 (no importa la edad), a diccionarios ilustrados que les ayudan a comprender y asociar más rápidamente todo el aluvión de nuevas palabras que les sobreviene desde un principio¹⁶.

¹⁴ En M. Franco Figueroa [et al.], Actas del X Congreso Internacional de ASELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz, 1999, pág. 177

¹⁵ Marin Arrese, F. y Morales Galvez, R. (1998): *Trotamundos*. Edelsa. Madrid.

Candela, P., Banegas, G. Y Zanón, J. (2000): *Una Rayuela*. SGEL, Madrid.

FAEA, Equipo CONTRASTES, (1998): *Contrastes: Método de alfabetización en español como lengua extranjera*. MEC, Salamanca.

¹⁶ VV.AA. (1993): *Imaginario. Diccionario en imágenes para niños*. S. M. Madrid.

(1996): *Vocabulario activo e ilustrado del español. Diccionario en imágenes*. SGEL, Madrid.

Paso a detallar pues las características de mis ocho alumnos, principalmente de los presentes en alguna de las sesiones grabadas:

- **Adriano:** brasileño de 29 años, de profesión fotógrafo. No nos hemos puesto de acuerdo muy bien en lo referente a su nivel de estudios, aunque parece que cursó una especie de módulo profesional de fotografía. Su L1 es el portugués y a menudo se apoya tanto en ella, jugando con el hecho de que es muy similar y que la entendemos con poco esfuerzo, que acaba dándonos charlas en su idioma intercalando apenas un par de palabras en español, o más bien hablando una especie de *portuñol*, pues tampoco se trata de portugués, exactamente. Entiende bien el inglés y el castellano, pero presenta mucha dificultad a la hora de escribir en ambas lenguas. Altamente motivado, de carácter afable y extremadamente educado. El 14 de Marzo presenta su primera exposición fotográfica en una sala de Zaragoza.
- **Boby:** no es su verdadero nombre, pero explica que debido a su complejidad (no me lo ha querido dar para comprobarlo) ha optado por autodenominarse de este modo, mucho más sencillo para nosotros, afirma. Rumano de 22 años cuya profesión también ignoramos. Muy reservado, nunca habla de su vida privada y son pocos los datos que tenemos de él. Posee un bachillerato realizado en su país y apenas lleva un año en España. En el aula se muestra participativo pero parece estar en un período de estancamiento, de *fossilización*, pues posee el nivel suficiente para comunicarse, pero con muchas carencias, sobre todo en la parte escrita. Fenómeno aplicable a la mayoría de ellos.
- **Bathé:** no aparece en ninguna de las dos sesiones. Es mauritano de 26 años y tiene un alto nivel en comprensión y expresión oral. Habla y escribe francés que considera su L1. Dificultades también en la escritura de español.
- **Hanan y Nawal:** son las dos únicas chicas en el aula, ambas Marroquíes, de 16 años. Nawal es muy participativa y abierta, extremadamente inquieta y ansiosa por integrarse en nuestra cultura y parecer “una chica más del barrio” (palabras textuales). Se viste como las adolescentes de la zona y ha asimilado expresiones como “maña” que repite exageradamente. Se muestra muy crítica con las costumbres de su país, y se lamenta de las exigencias de su padre por mantener

sus ideas extremistas para con ella, no así en el caso de sus hermanos. Hanan es todo lo contrario, aunque con vestimenta también totalmente *occidentalizada* (ninguna lleva pañuelo por ejemplo), no vierte opiniones en la clase, se limita a contestar si le preguntan y no suele hablar con el resto de chicos marroquíes presentes en el aula.

- **Khalid y Mohamed:** son otros dos chicos marroquíes de unos 16 años (no tienen papeles y han llegado a la Península sin familia, por lo que en su DNI figura una XXXX en la fecha de nacimiento), tutelados por la Diputación General de Aragón en régimen abierto, carecen de destrezas escritas pero en cambio mantienen conversaciones fluidas y entienden a la perfección el español. En ambos casos, las pocas clases que han recibido han sido para aprender, oralmente y de memoria, los versos del Corán. Khalid es retraído y muy poco colaborativo, introvertido y terriblemente desconfiado. Mohamed es todo lo contrario, extrovertido y altamente motivado, muy participativo y alegre.
- **ABDUL:** argelino de 25 años, ha sido el último en incorporarse a las clases. Ha cursado bachillerato y ha estudiado inglés en la universidad (?), aunque esto último no ha quedado muy claro, pues no especifica en qué universidad ni qué tipo de estudios, aunque sí entiende palabras en inglés. Aprende muy rápido (la base escolar se nota y mucho en este tipo de alumnado) y aunque entró con un nivel más bajo (no llevaba ni cinco meses en España) enseguida se ha puesto al día.

1.3.2. Transcripción

□ **17 de Febrero, 8h.**

Nawal (m)

Adriano (h)

Mohamed (h)

Khalid (m)

(Tras el juego de “Cifras y Letras”)

PROFESORA: bueno chicos, antes de empezar esta nueva unidad de la justicia y el trabajo, que es ya la penúltima antes de terminar el libro... [observa un gesto de extrañeza en Bobby]... ¿penúltima?, ¿sí?, ¿alguien la conoce?... [silencio sepulcral, 8:10 h de la mañana]. A ver, mirad [se dirige a la pizarra], antes del último va... el penúltimo. ¿Sí?. ¿Alguien me pone algún ejemplo que no sea el de la unidad del libro?

NAWAL: claro, cuando yo voy a compra... y pregunta “¿Quién es última?” y yo ya soy penúltima....

PROFESORA: exacto, cuando yo voy a comprar ¿eh?, y estoy esperando a que me atiendan ¿sí?, estoy haciendo cola [lo remarca en la acentuación a la vez que lo escribe en la pizarra] y llega alguien más y pregunta “¿Quién es el último o la última?”. “¡Soy yo!” y entonces, al instante. Me convierto en la penúltima porque ya tengo a alguien detrás, ¿sí? [todos, unos más otros menos, asienten]. Bueno pues a lo que iba, que antes de comenzar esta penúltima unidad [...] vamos a hacer un par de actividades de vocabulario, porque es en la escritura donde más flojos estamos ¿no? [mueven la cabeza afirmativamente], nos cuesta mucho escribir correctamente las palabras que decimos, ¿sí?...

ADRIANO: sí, porque cuando voy a rellenar solicitud de exposición... paso mal porque sé que voy a cometer fallos...

PROFESORA: exacto, cuando Adriano va a rellenar su solicitud para la exposición fotográfica lo pasa mal y se agobia, porque sabe que va a cometer algún error... ¿sí?, ¿también os pasa a vosotros?... [más o menos asienten]. Ala, pues vamos a trabajar una actividad para solucionar estos problemillas que nos plantea la dura vida diaria... [risas]. Aquí tenéis una fotocopia con un dibujo... ¿de qué es el dibujo?...

NAWAL: es un chico... con muchas cosas...

PROFESORA: sí, eso, es un chico cargado de cosas y cada una tiene una flecha que nos lleva a su nombre, ¿sí?. Bueno pues se os pregunta en el ejercicio que cómo estudiáis para no olvidar las palabras, ¿vale?, y se os pide que durante tres minutos, o sea, muy poquito tiempo, intentéis memorizar bien el mayor número de palabras posible, ¿sí?, y que luego, sin mirarlas [se dirige enfáticamente a Khalid que acostumbra a ser muy tramposo en este tipo de juegos. Risas], escribáis todas las que recordéis, ¿de acuerdo?... Pues venga, ¿quién cronometra?, que yo no llevo reloj...

MOHAMED: yo...

PROFESORA: pues cuando digas Mohamed, tres minutos exactos eh? , tendrás que estar atento

MOHAMED: si... ¡Ya! [parecen tomárselo muy en serio y se ponen a memorizar durante tres minutos, la mayoría no levanta la cabeza del papel, aunque Adriano por ejemplo mira hacia el fondo del aula]

[...]

PROFESORA: ¿Cómo vamos de tiempo Mohamed?...

MOHAMED: quedaaa, medio minuto.

ADRIANO: ¿tobillo?

PROFESORA: sí, mirad a ver hacia donde señalan las flechas... ¿ves? [le indica en el dibujo], el tobillo es justo esta parte de unión entre la pierna y el pie [señalándose su propio tobillo]

PROFESORA: [ante un gesto de Mohamed] Ya chicos, se acabó el tiempo, ahora apuntáis por detrás de esta misma hoja o en otra, lo que queráis, todas las palabras que podáis recordar, venga un minuto. [...] Bueno pues ala, como hoy somos solo cuatro, cada uno saldrá a la pizarra y escribirá su propia lista de palabras tal y como la tiene en el papel ¿eh?, no vale cambiarlas ahora... Venga Nawal que te he visto con muchas ganas de salir [risas irónicas], y Khalid también que se ríe tanto, venga, cada uno a un lado de la pizarra nos escribe su columna [acompaña con gestos] de palabras.

Aspecto en que quedó la pizarra tras la participación de los cuatro alumnos:

Adriano	Mohamed	Khalid	Nawal
Gorra	Gorra	gorra	Ceja
nariz	cija	nariz	codo
topillo	tobillo	teja	robillo
ombro	orija	oreja	rrodilla
mochilla	codo	codo	pendiente
ovido	Monica	galsitenes	patenites
guitarra	ciguorrillo	patinet	guetarra
patinar	guetara	mochela	
cigarrillo	NARIZ	Getara	

muñeca		segarelo	
rodilla		muñeca	

PROFESORA: Muy bien, vamos pues a corregir las palabras eh, y vamos a tomar como referencia la primera columna, la que está en rojo, que es la de Adriano, ¿vale? Vamos con la primera palabra, “gorra”, parece que nadie ha tenido problemas con esta no?, quizá porque estaba la primera, no sé, pero os habéis acordado y está bien escrita en los tres casos. Lo mismo que nariz, en este caso con una sola erre en el medio, ¿si?. Muy bien escritas las dos: una suena fuerte: rrrr [emite el sonido vibrante de la –rr-] y la otra no: na-riz [remarca la suavidad de la –r en este caso]. Ahora bien, ¿qué diferencia vemos con la rr- de la rodilla de Nawal?, ¿suenan igual no?, ¿véis algún fallo?

MOHAMED: no, nunca se empieza con dos erres a la vez.

PROFESORA: eso es, nunca empezamos con dos erres. Suena igual, gorra que rodilla, pero a la hora de escribir, si es principio de palabra escribiremos una sola, ¿de acuerdo?... Vamos pues con la siguiente, ¿qué pone aquí?

NAWAL: tofillo

PROFESORA: ¿cómo dices Nawal?

NAWAL: no, topillo

PROFESORA: y tú ¿qué lees? [dirigiéndose a Adriano, el autor]

ADRIANO: topillo, topillo, pi... [dudoso]

PROFESORA: pero tú qué querías poner

ADRIANO: topillo

PROFESORA: ah, pues entonces está bien escrito, si querías poner “topillo” está bien, pero cómo se dice en realidad...

NAWAL: tobillo, con –b

ADRIANO: to-bi-llo

MOHAMED: ahí lo he escrito yo

PROFESORA: Mohamed lo tenía bien, es verdad... A ver Adriano, entonces, tú ¿por qué lo has cambiado?

ADRIANO: no lo sé, yo... yo... no conozco la palabra y me sonó topillo y.. y ... ya.

PROFESORA: muy bien Adriano, la verdad es que se trata de letras, de consonantes muy parecidas ¿no?, pero se escribe como dice Mohamed con –b. ... Muy bien... a ver, aquí... ¿qué os parece esta?, qué pone aquí

NAWAL: hombro

PROFESORA: siii, hombro. Y ¿os parece bien?, ¿cambiaríais algo?

NAWAL: falta la hache

PROFESORA: la hache [a la vez que la escribe], ¿todos de acuerdo?

MOHAMED: Ahí va! Me faltaba una y la he olvidao y ahora la recuerdo...

PROFESORA: bueno, ya no vale, atended, pondríamos la hache a **ombro* si o no...[silencio absoluto], a ver, ¿alguien más ha puesto *hombro*?, solo Adriano ¿no?... ¿Ya habías oído esa palabra?

ADRIANO: si, en portugués *hombro* es la parte esquina del brazo...

PROFESORA: ah, vale, y seguro que se escribe..

ADRIANO: si, sin hache, **ombro* tal cual ahí.

PROFESORA: bueno muy bien, pues en español con hache ¿vale?, *hombro*, como *hombre*, ¿eh?, también con hache

MOHAMED: ah! ¡Esa también está puesta!

PROFESORA: ¿cómo? *Hombre* no estaba ¿no?

MOHAMED: ah no! yo había visto algo con hache y he dicho pues será...

PROFESORA: claro, Mohamed lo ha leído por encima y no ha mirado más, ha dicho, “*hombre*”, que es lo que estoy viendo. ... Venga seguimos, ¿qué pone aquí?, ¿Hanan?

NAWAL: mochila

PROFESORA: tú lees mochila ¿y tú?

MOHAMED: mechila

PROFESORA: a ver, le preguntamos a Adriano, ¿esto qué es, una -e o una -o?

ADRIANO: una -o

PROFESORA: a ver, entonces léelo ahora...

MOHAMED: mochía

PROFESORA: ¿cómo?

MOHAMED: mochiya

PROFESORA: y su autor, ¿Adriano?

ADRIANO: mochilla [se ríe]

PROFESORA: vale, entonces aquí ¿falta o sobra algo?

MOHAMED: sobra

ADRIANO: sobra, una ele

PROFESORA: claro, porque en español, cuando hacemos esta combinación [escribiendo en la pizarra la *elle*] aparece otro sonido ¿eh?... *Llover*, por ejemplo, ¿sí?... Y ¿qué te ha llevado a poner dos *eles*?

ADRIANO: no sé, yo que vi mochila, así, en portugués se escribe así, correcto, pero como yo pienso que hay algunos cambios, pues pensé *mochilla no mochila...

PROFESORA: demasiado fácil ¿tal vez?, eso pensaste. [risas] Adriano siempre complicando las cosas... A ver, Khalid también se ha acordado de ponerla, ¿cómo la leemos Nawal?

NAWAL: mochila

PROFESORA: mochila, con -i. ¿Y tú Mohamed, qué lees?

MOHAMED: mochila

PROFESORA: ¿cómo?

MOHAMED: mochila, con -e, mochila.

PROFESORA: pero fíjate, si dices que lo lees con -e, sería *mochela. Esto lo ha escrito Khalid ¿no?, a ver, ¿cómo lo leerías tú Khalid?

KHALID: [tapándose la boca con la mano y en tono muy bajito] ... mochila

PROFESORA: [imitando al alumno se tapa también la boca con la mano y se le oye balbucear] no te entiendo

KHALID: [se ríe] mochila

PROFESORA: hay que intentar esforzarse y lo sabéis en esto de la e y de la i ¿eh? [a continuación se hacen durante un par de minutos algunos ejercicios de fonética para trabajar estos errores comunes a todos los magrebíes]

□ **24 de Febrero, 8h.**

Adriano(h)

Boby (h)

Abdul (h)

Khalid (h)

PROFESORA: Bueno, vamos a escuchar una canción ¿eh?, así sin más, no os doy nada, ni fotocopias ni os digo lo que vais a oír. Intentad adivinar de qué trata y coged

[señalándose el oído, se refiere a captar, a entender] el mayor número posible de palabras, ¿sí?... venga pues, ahí va

[se reproduce íntegra la canción “En la ciudad” de Amparanoia¹⁷]

PROFESORA: muy bien, a ver qué hemos entendido... eh, Adriano, ¿de qué nos habla la canción?

ADRIANO: de problemas en *a ciudad...

PROFESORA: exacto, ¿de qué problemas habla?

BOBY: [sin dejar acabar la pregunta de la profesora] humos, coches, ruido...

ADRIANO: gente, tribus

ABDUL: no trabajo

PROFESORA: [tras apuntar todas las palabras que han ido diciendo los alumnos en la pizarra, agrupándolas más o menos por proximidad semántica: coche, tráfico, humos...] no hay trabajo... muy bien, o como se le llama a eso también..., ¿no?, cuando tú tienes que explicar que no trabajas, tu dices que estás en el...

ADRIANO: paro

BOBY: oficinas del INEM

PROFESORA: también, muy bien, veo que conocemos bien el tema, por desgracia [tímidas risas]

PROFESORA: ¿alguna palabra más que se os haya quedado?..., alguna idea...

ABDUL: no hay verde

PROFESORA: muy bien, no hay verde, es decir... hay muchos coches... tráfico... ¿sí?

[se enumeraron unas cuantas más, algunas de las cuales no aparecían en la canción pero que guardaban relación]

PROFESORA: bueno, aún han salido ¿eh?. Ahora vamos a repartir primero la actividad de vocabulario y vamos a ir sacando todas las palabras que... uhm? [lee y da instrucciones sobre la actividad]. Fijaros en esta lista, son todas palabras que aparecen en la canción, algunas ya las tenemos en la pizarra pero otras muchas no. ¿Entendemos todas?

KHALID: cemento?

PROFESORA: cemento, con -e, ¿qué es eso?, ¿alguien lo sabe?... [nadie contesta], cuando Abdul ha dicho “no hay verde”, ¿a qué se refería?

¹⁷ Encontré esta actividad en la página que el Ministerio de Educación y cultura español tiene en Nueva Zelanda: <http://redgeomática.rediris.es/elenza/canciones.htm>

BOBY: no hay árboles,... ¿árboles?

PROFESORA: no, árboles [mientras lo escribe]

BOBY: eso, árboles, jardín o flores...

PROFESORA: exacto, en lugar de paaarques [acentúa su pronunciación al tiempo que la escribe en la pizarra junto a árboles y otras de parecido significado], hay cemento, mucho cemento por todos lados. ¿Dónde podemos encontrar cemento?...

ADRIANO: en la calle

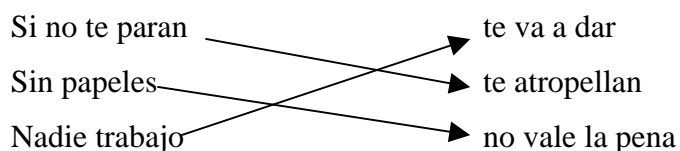
BOBY: casas, carreteras...

PROFESORA: ¿más?... eso es ¿eh?, el material con que se hacen las casas o las carreteras, las aceras, ¿sí?, por donde pisamos... Muy bien, a ver, más palabras [sigue enumerando el listado que aparece en la actividad añadiendo palabras nuevas en cada grupo]. ¿Barrios?, si, lo conocemos todos ¿no?

ABDUL: si, como barrio San José, barrio Delicias...

PROFESORA: exacto, zonas ¿no?, grupos de casas que están en la ciudad normalmente alejadas de lo que es el centro centro de la ciudad, ¿sí?. Hay otra palabra que también significa eso, “urbanización”, ¿a alguien le suena?, “urbanización” [caras de extrañeza], ¿no?. Bueno, quizá hay una diferencia de significado entre ambas, el barrio es más de gente trabajadora, con menos dinero, ¿sí?, ¿me entendéis?, la urbanización está también a las afueras pero es más de gente rica, también tiene tiendas y eso... pero... no sé... no se le llama barrio, ya veis, qué chorrada... [risas] En fin, que lo sepáis, pero que si queréis podéis decir que vivís en la urbanización San José [más risas], aunque probablemente no os entiendan o se partan de risa claro.

[Seguidamente, se terminaron de explicar algunas de las palabras y se trabajaron algunas estructuras gramaticales para explicar lo que había y no había en “mi ciudad”, trabajando así los determinantes definidos e indefinidos. Tras esto, se procedió a la audición de la canción, con el típico ejercicio de vacío de información como primera actividad para trabajar la comprensión auditiva de la primera parte de la canción. Para trabajar la segunda parte se separaron las frases y se les pidió que las unieran mediante flechas intentando así relacionar el principio y el final de cada frase. Por ejemplo:



De este modo, se trabajó el significado de algunas de las frases hechas que aparecían en la canción, como *sin papeles*, *no valer la pena*, *pagar en negro*.... A continuación transcribo cómo las trabajamos:

Sin papeles	a)no tiene libro o cuaderno b)ilegal, sin documentos c)no tiene fotografía
No valer la pena	a)no es interesante b)algo cuesta poco dinero No valer la pena c)está estropeado
Aprovecharse	a)utilizar a una persona en beneficio propio b)ir a la cárcel c)tener miedo
Pagar en negro	a)pagar poco dinero b)pagar con dinero exento de tasas o impuestos c)no pagar

PROFESORA: Vamos a trabajar estas cuatro frases hechas ¿eh?, que las hemos sacado de la canción y les hemos dado tres significados diferentes: a, b o c, ¿vale?, pues como somos cuatro, cada uno va a coger una de las frases y va a elegir una de las opciones, y luego va a pensar en una frase y la escribirá en la pizarra, ¿de acuerdo?, pues ala, Bobby la primera, Abdul la segunda, y Khalid y Adriano las otras dos, en ese orden, ¿sí?. Venga, cinco minutos...

BOBY: ¿cuaderno?

POFESORA: sí, ¿qué es cuaderno, chicos?... ¿libreta?...

BOBY: ah, sí... esto [y levanta la agenda de Abdul]

PROFESORA: exacto, sí, bueno, más o menos. Eso digamos que es un tipo de cuaderno, con fechas, que se le llama agenda [y lo escribe en la pizarra].

[..] A ver Bobby, con cuál lo has relacionado y tu frase.

BOBY: con b.

PROFESORA: muy bien, con la b. ¿Todos de acuerdo?... Sal a escribimos la frase ¿sí?

[Boby escribe: *sin papeles no hay trabajo*; Abdul: *SiN mujer y hijo LA viDa No vale LA pena*... Se corrigen unos a otros y se profundiza en el significado de estas frases hechas]. Timbre.

1.3.3. Análisis y discusión

Las características propuestas por Contrastes en cuanto a la elección de vocabulario a trabajar en el aula, que sea cercano, concreto, contextualizado y *problematizador*, quedan reflejadas en actividades como esta última de “En la ciudad”, donde se expone un vocabulario muy actual y “de la calle”, con frases hechas y expresiones que les pueden servir de mucha utilidad como *pagar en negro o sin papeles...*

Por otro lado, la manera en que se va proporcionando todo el vocabulario nuevo dentro de un mismo ámbito como es el de la ciudad, permite contextualizarlo, ayudando así a la asociación de campos semánticos. Por último, generador de debate, pues lo que muchos ven como problemas, otros lo ven como características intrínsecas a todo espacio urbano. Inesperadamente, en esta actividad de la ciudad, el tema de las tribus urbanas dio pie a un pequeño debate sobre la violencia y el racismo.

Por el contrario, la primera actividad de vocabulario transcrita no cumple con casi ninguno de estos principios, pues se trata tan sólo de que reflexionen acerca de cómo aprenden ellos el léxico, de que observen si la memorización les ayuda o no a fijar los nuevos vocablos de una manera más efectiva. En este caso, la actividad suele funcionar muy bien porque memorizan el concepto intentando recordar la forma en que se escribe, pues después han de reproducirla en la pizarra.

La memorización es una técnica de estudio a la que muchos de los alumnos están habituados, pero de un modo mecánico y sin sentido, sin una clara finalidad, costumbre que se puede aprovechar para fijar la ortografía de muchas palabras que ya conocen pero que escriben de modo incorrecto. Los magrebíes sobre todo, son un claro ejemplo de este hecho, pues, como menciono en los datos de interacción del aula, dedican la mayor parte de sus años de escolarización a la memorización de los versos del Corán y sin embargo, no pueden decir que sepan hablar ni escribir árabe, sino dialectos orales de sus zonas, los cuales no les permiten siquiera comunicarse entre ellos, aunque vivieran a escasos kilómetros de distancia¹⁸.

¹⁸ Recuerdo dos alumnos subsaharianos de un aula de español en un Instituto de la ESO en Zaragoza donde hacía mis prácticas de postgrado, que procedían de poblados muy cercanos, pero que

Esta actividad de memorización de vocabulario se convirtió en una actividad metalingüística, pues acabaron todos reflexionando sobre cómo se escribía cada palabra, ya que la corrección se hizo en gran grupo y todos participaban aportando sus propias reflexiones. Obsérvese el caso por ejemplo de Adriano y la palabra tobillo, o la ultracorrección de *mochilla, o la -h de hombro, es él mismo el que reflexiona sobre qué le ha llevado a escribir esas palabras así, al igual que el fenómeno de confusión vocálica de los marroquíes (ver algunos de los ejemplos transcritos: cija, mochela...), error del que ellos mismos se dan cuenta, pero que reconocen de extrema dificultad diferenciarlos debido a la ausencia en su lengua de la -e. Son fenómenos de transferencia, repercusiones habituales y lógicas de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, que hay que tener muy en cuenta a la hora de trabajar el vocabulario, junto a muchos otros factores, como ya se apuntó en el capítulo dos.

Este tipo de hechos me llevan a reflexionar sobre el hecho diferencial que, para mí, supone la enseñanza de **español a inmigrantes**, frente a **español como lengua extranjera** o L2, esto es, para hablantes de una lengua extranjera de un determinado ámbito educativo, en el que, en muchos casos, aunque se sigue hablando de L2 suele ser L3 ó L4, y responde a un proceso eminentemente de adquisición de competencias orales (comprensión y expresión oral). En el aula de inmigrantes ha quedado reflejado que se trata de la enseñanza del español como lengua extranjera con proceso de adquisición de **competencia escrita**: personas que adquieren E/LE y que provienen de lenguas maternas con alfabetos diversos o bien de culturas ágrafas (comprensión y expresión escrita).

Libros como el de Villalba, F. y Hernández, M. T. , Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados, en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria¹⁹, resultan de gran ayuda a la hora de encontrar actividades aplicables a jóvenes analfabetos recién llegados, escolarizados en Educación Secundaria y que reciben apoyo de español segunda lengua en aulas de compensatoria, de adaptación lingüística.

eran incapaces de entenderse en sus propios dialectos. La motivación de estos dos alumnos a la hora de aprender el español era máxima y aumentaba día a día de manera paralela a su amistad.

¹⁹ Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003.

Uno de los obstáculos más insalvables con los que me encontré fue con la dificultad que supone encontrar material que se ajuste a las necesidades de estos alumnos, pues a menudo la mayoría de editoriales dan por hecho que todos sus destinatarios saben perfectamente leer y escribir, tanto en español como en su L1, y nada más lejos de la realidad. Por esto, decidí centrarme en el tema del tratamiento del vocabulario en el aula, desde las consideraciones más generales a tener en cuenta (marco teórico, metodologías, aplicación...) a la especificidad del aula de inmigrantes, que exige del docente un doble esfuerzo, por un lado elaborar programaciones específicas y por otro crear material de apoyo didáctico que se ajuste más, no sólo al nivel de lengua sino a la propia realidad del inmigrante, pues habrá cierto tipo de vocabulario que no le resulte de vital importancia conocerlo, frente a otro que lo va a necesitar para subsistir²⁰.

Se tiende a ver el aprendizaje del vocabulario como un problema, yo misma, como profesora de lengua, o los alumnos, que al igual que los nativos, consideran los errores léxicos grandes impedimentos en la comunicación. Ampliar el vocabulario es una necesidad que sienten incluso los alumnos de niveles más avanzados, pero que a menudo ha sido descuidada por las programaciones de los cursos de lenguas, depositando toda la responsabilidad de esta tarea en el alumno.

Todo esto lleva a un planteamiento, ¿cómo facilitar al máximo el aprendizaje del vocabulario?, ¿cómo acortar al máximo el tiempo que requiere su aprendizaje hasta que el alumno consiga tener el nivel de competencia necesario?. Uno de los debates metodológicos más interesantes a mi parecer, es el establecido en relación a este punto, y que plantea la duda de cómo hacer que el alumno transfiera lo aprendido en clase a situaciones reales de comunicación rentabilizando al máximo el tiempo y los recursos de que se dispongan.

Materiales que ayuden a la consecución de este propósito no abundan en el caso del español destinado a la enseñanza de inmigrantes, y es que para una correcta elaboración de materiales didácticos efectivos, así como para una mejora en la metodología de enseñanza de

²⁰ A este respecto, P. Benítez, "Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros", en S. Montesa y A. Garrido (eds.) (1994): *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, páginas. 325-333.

cada docente, no basta con plantearse en qué consiste aprender vocabulario, cómo lo aprenden nuestros alumnos de manera individual y qué metodología conviene más aplicar en cada caso. Uno de los factores que a menudo se olvida es en qué contexto lo aprenden y cuáles son sus necesidades más inmediatas.