



Universidad
Zaragoza



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación
Dpto. de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato**

**Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
(Especialidad de *Lengua castellana y Literatura*)**

Curso 2013/2014

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MODALIDAD B

***La adquisición del léxico académico en español
como segunda lengua a través de la lectoescritura:
un ejemplo en el aula de Secundaria***

DIRECTORA

Cristina del Moral Barrigüete

AUTORA

Tamara Vázquez Miguel

FECHA: 30 de junio de 2014

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1. <i>Segregación en las escuelas</i>	10
1.2. <i>Contextualización de la investigación</i>	13
1.3. <i>Objetivos de la investigación</i>	14
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
2.1. El bilingüismo	15
2.2. La interculturalidad	16
2.3. La adquisición del léxico en una segunda lengua	17
2.4. Relaciones entre léxico y lectura	19
3. METODOLOGÍA	24
3.1. Diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza de vocabulario en segundas lenguas	24
3.1.1. El enfoque por tareas, una metodología ejemplar	27
3.1.2. Trabajo cooperativo o trabajo en grupo	28
3.2. Marco común europeo de enseñanza para las lenguas	28
3.3. Vocabulario específico de las áreas curriculares	29
3.4. Estado de la cuestión de la metodología del léxico en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua	29
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	31
4.1. Estudio comparativo entre IES Lucas Mallada y Ramón y Cajal	31
4.1.1. Aula de español en dos institutos de Huesca	33
4.2. Diseño metodológico de la propuesta didáctica	36
4.2.1. Situación actual del Aula de español del IES Ramón y Cajal (Huesca)	39
4.3. Características del proyecto de mejora de adquisición del léxico	41
4.3.1. Tareas del proyecto de intervención: “¡Mejorando mi vocabulario!”	44
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y LOS RESULTADOS	51
5.1. Contextualización de los centros	51
5.2. Perfil de los sujetos participantes	51
5.3. Resultados de las pruebas iniciales de nivel lingüístico	51
5.4. Resultados de las tareas del proyecto sobre el léxico	52
5.5. Limitaciones de la investigación	55
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	56

7. REFERENCIAS DOCUMENTALES	59
7.1. Bibliografía	59
7.2. Webgrafía.....	60
7.3. Sitios web.....	61

ANEXOS

<i>Anexo 1. Prueba de nivel del sujeto 3 (Tarea previa).....</i>	62
<i>Anexo 2. Prueba de nivel gramatical del sujeto 1 (Tarea previa).....</i>	66
<i>Anexo 3. “¿Quiénes somos?”(Tarea 1) – Presentación del sujeto 2</i>	70
<i>Anexo 4. “En busca de la palabra desconocida” (Tarea 2).....</i>	71
<i>Anexo 5. “Entrevista a las palabras” – Sujeto 4 (Tarea 3).....</i>	80
<i>Anexo 6. “¡Yo a ti te conozco!” – Sujetos 5 y 6 (Tarea 4)</i>	82
<i>Anexo 7. “Elaboramos un diccionario conjunto” (Tarea final)</i>	83

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer, en primer lugar, a la profesora del Departamento de Dídáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, Dra. D.^a Cristina del Moral Barrigüete, directora de este Trabajo Fin de Máster, por haber corregido este proyecto tan minuciosamente y haber hecho posible su entrega en el tiempo estimado y con el debido rigor científico que este tipo de trabajos requiere, cumpliendo así con los plazos establecidos.

También al IES Lucas Mallada de Huesca, y en particular, al IES Ramón y Cajal, por haberme permitido realizar el Practicum con ellos y haberme acogido tan afectuosamente. En especial, quiero dar las gracias a mi tutora, M^a Auxiliadora Jaime, por todo el aprendizaje que me ha transmitido, por sus muestras de afecto y, sobre todo, por el interés que ha mostrado en todo momento y su disposición para ayudarme en cualquier aspecto que yo solicitara. También quiero agradecer a Cristina de la Vega, coordinadora del IES Lucas Mallada, porque a pesar de no ser este mi centro de Prácticas, aceptó y apoyó de buen grado la idea de que pusiera en práctica mi proyecto en su centro también.

Gracias no solo a todos estos alumnos inmigrantes del IES “Ramón y Cajal” y “Lucas Mallada”, por todo su esfuerzo y su trabajo constante en este breve periodo de tiempo, sino también a todos sus docentes por consentir que impartiera nuestro proyecto en sus horas de clase, considerando que les resultaría beneficioso la puesta en práctica de métodos innovadores y creativos.

Por supuesto, debo hacer una mención a la asignatura de *Enseñanza de español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante*, dirigida por la profesora Virginia Calvo, quien me ha aportado durante el curso muchos conocimientos acerca de la situación actual de estos inmigrantes, de cómo se trabaja con ellos y de cuál debe ser el enfoque más apropiado dentro del paradigma de una escuela inclusiva.

Finalmente, a mis padres, por todo el cariño y apoyo incondicional en esta y en todas mis etapas formativas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Vivimos en una sociedad caracterizada especialmente por los movimientos migratorios que se han producido en los últimos años, en concreto, en la última década. Este fenómeno ha causado un cambio en la sociedad y en consecuencia, el ámbito educativo se ha visto notablemente afectado por el gran número de inmigrantes que ha debido acoger en este espacio temporal. Debido a esto, la atención a la diversidad en los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria ha llegado a ser la base del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Es importante tener en cuenta las características principales de los inmigrantes que se trasladan a nuestro país, puesto que a causa de la diversidad de su procedencia, nos hallamos ante una multiplicidad de lenguas, culturas y religiones.

Más de la mitad de la inmigración no tiene el español como lengua materna, y por lo tanto, niños y adultos se ven abocados a la necesidad de aprender nuestra lengua con objeto de comunicarse e insertarse en el mundo laboral o en el sistema escolar.

Para poder acoger con total satisfacción a todo este conjunto de inmigrantes es necesario tener en cuenta las características propias de cada sujeto, su entorno más próximo, el nivel educativo, sus gustos e intereses, el nivel socio-cultural y por supuesto, su procedencia, su etnia o su nacionalidad.

La enseñanza del español como segunda lengua para niños y jóvenes inmigrantes viene garantizada por diversas leyes, comenzando por el artículo 27 de la Constitución española de 1978, donde se reconoce el derecho a una enseñanza básica, obligatoria y gratuita; continuando por la Ley Reguladora del Derecho a la Educación de 1985; y finalizando por la Ley Orgánica de Educación (2006), que dedica un capítulo al alumnado con necesidad de apoyo educativo y, más concretamente, los artículos 78 y 79 donde se refiere a la escolarización de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. De esta manera, las Administraciones educativas han de garantizar la apropiada escolarización del alumnado que accede de forma tardía al sistema educativo, atendiendo a sus características y conocimientos previos y desarrollando programas específicos para los alumnos y alumnas que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos con el fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

Con este fin, Aragón y el resto de comunidades españolas, desarrolló su propio programa específico que aparece redactado en la Resolución del 29 de mayo de 2007; el programa de “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria.

Se establecen estos tipos de aula en los centros que escolaricen seis o más alumnos inmigrantes cuya competencia comunicativa en español sea inferior del nivel B1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*¹ (MCERL, 2002).

¹ A partir de este momento, nos referiremos a este documento en su forma abreviada, MCERL.

La adscripción de los alumnos a estas aulas puede realizarse en cualquier momento del curso escolar y se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) El nivel de competencia lingüística en español
- b) Su historial académico
- c) El nivel de competencia curricular

Como norma general, cada aula tiene un mínimo de 6 alumnos y un máximo de 12 y se hace cargo de ella un solo profesor.

Los alumnos que se incorporan a este programa permanecen en él como máximo durante dos cursos escolares y reciben 8 horas semanales de clase de español en la Educación Secundaria.

Es preciso para el buen funcionamiento de este tipo de programas, no solo tener en cuenta el nivel lingüístico de estos inmigrantes, sino también hacer hincapié en sus múltiples características personales, tanto físicas, psicológicas, familiares como sociales.

De esta manera, entre los aspectos más destacados según el artículo publicado en el Instituto Cervantes, *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*², cabe señalar:

- 1) Antes de inmigrantes son niños y jóvenes que necesitan aprender una lengua y tienen unas necesidades acordes a su edad.
- 2) En la mayor parte de los casos se encuentran en una situación de inmersión lingüística.
- 3) Tienen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si es considerada como lengua de prestigio o carecen de ella y, por tanto, se establece una gran distancia psicológica y se crea ansiedad, si es considerada como lengua de la sociedad y cultura que explota al inmigrante.
- 4) Otra señal de identidad es la continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que son necesarios materiales cílicos y de autoaprendizaje.
- 5) Las clases de español para inmigrantes se caracterizan, además, por ser muy heterogéneas en cuanto a:
 - Nivel de formación previa de los estudiantes.
 - 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.

El Instituto Cervantes ha sido el encargado de traducir todo el MCERL al español, y podemos acceder a través de la página web de dicha institución. El enlace directo es este:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Además, a partir de este momento, nos referiremos a este documento en su forma abreviada, MCERL

² Cfr. en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/inmigracion/documentos/informe.htm

Pero, además de todo lo mencionado anteriormente; el sistema educativo tiene que hacer frente a un número de dificultades que se derivan de la inmigración y que tienen consecuencias en el ámbito pedagógico:

- 1) Concentración de estos estudiantes en determinadas escuelas, puesto que existen colegios en los que el porcentaje de alumnos inmigrantes supera el 50, 60 e incluso el 70%.
- 2) La diversidad del origen de los algunos inmigrantes implica una gran variedad de lenguas maternas y culturales, lo que imposibilita proporcionar propuestas educativas uniformes.
- 3) Los diferentes momentos de incorporación de los niños a la escuela, motivados por el momento de llegada.
- 4) Muchos niños y niñas inmigrantes se encuentran con la dificultad de tener que aprender no solo la lengua del país de acogida, sino la de instrucción, por lo que tienen serios problemas para asimilar los contenidos escolares hasta que no alcanzan una competencia lingüística que va más allá de lo meramente comunitario.
- 5) Unas enseñanzas escolares basadas en la cultura occidental, que no es universal y que pueden chocar con las creencias y hábitos de estos niños y sus familias.
- 6) Con unas familias que muchas veces también desconocen la lengua del país y con las que es difícil entenderse, por lo que tampoco se puede colaborar entre el profesorado y los padres.
- 7) Con un profesorado poco preparado en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera y a la educación intercultural.

Como profesores o futuros profesores de la educación secundaria, debemos lograr beneficiarnos de todos los aspectos positivos que nos ofrece este nuevo fenómeno, lo que supone aprovechar el enriquecimiento de los centros escolares por lo que tienen de potencial intercultural, que puede ser aprovechada para desarrollar los principios de la educación en valores.

Para poder desarrollar todos los aspectos que abarca un aula de español, una de las cuestiones más discutidas es la de la preparación del profesorado, puesto que es cierto que el gran número de profesores admite que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora, pero en la mayoría de los casos, en la práctica educativa esta visión tiende a cambiar y parece que el profesorado siente una gran necesidad de formación, puesto que son muchos los casos en que se encuentra con la indecisión de no saber lo que hacer con la llegada de este nuevo alumnado que parece distorsionar las clases. Por lo tanto, se introduce en los profesores una visión negativa acerca de este alumnado, puesto que no cumplen con los requisitos lingüísticos y académicos, pautas culturales vividas en sus familias incompatibles o entorpecedoras de la dinámica escolar usual, aumento de conflictividad en los contextos escolares claramente multiculturales, relación dificultosa o no normalizada con las familias inmigrantes, etcétera.

Y debemos ser conscientes de que para lidiar con este ámbito educativo tan complejo no es suficiente contar con la “buena voluntad de muchos profesores”; son los propios profesores los que demandan no solo una formación técnica y estratégica,

sino también una preparación “cognitiva” que les permita conocer mejor a sus alumnos culturalmente diferentes.

Además de este tipo de profesores, existe uno con una mayor sensibilidad con la interculturalidad, que creen en esa causa pedagógica y se comprometen con ella. Estos profesionales intentan ir siempre más allá, buscan opciones educativas mejores y se ayudan de forma compartida y cooperativa. En nuestra opinión, son estos los que deben ser un punto de referencia y es este camino de la formación continua el que debemos seguir.

Sin embargo, tampoco podemos olvidarnos de otro tipo de profesor que piensa que el discurso de la “diversidad cultural” no tiene cabida en el centro escolar, donde se debe practicar un “trato igualitario” con todos los alumnos. Y es complicado tratar con este tipo de profesorado, puesto que para ellos, la diversidad cultural ya no es “su problema” sino algo ajeno a la atención educativa. Además, supone un grave problema, porque quizás sean estos los profesores que tengan una mayor necesidad de formación, de sensibilización, de cambio de mentalidad y, por el contrario, son los que menos lo perciben.

1.1. Segregación en las escuelas

Tampoco hay que olvidarse del hecho de que la mayoría de los inmigrantes tienen una gran tendencia a agruparse según los vínculos familiares y de origen y que debido a este fenómeno se produce una concentración de esta población en determinados barrios o zonas de la ciudad y, consecuentemente, su agrupamiento en determinados centros escolares.

Para profundizar en este tema, que nos parece, cuanto menos, interesante, resumimos aquí la reflexión abierta sobre experiencias acerca de la segregación local y escolar que Xavier Bonal i Sarro³ conoce en varias ciudades de Barcelona y que, muy fácilmente, se pueden llevar a cabo en las distintas ciudades de España.

Lo cierto es que este fenómeno de la inmigración en España lo sufrimos desde hace muchos años. Ya en el año 2000 se da comienzo a la aceleración de la llegada de inmigrantes, justo en el momento en el que se experimentaba la modernización en la Educación, cuando la enseñanza pública empieza a mejorar de manera notable, pero a la vez tiene que luchar con la complejidad de un nuevo tipo de alumnado que produce una fragmentación social.

La segregación se produce a causa de una distribución desigual por alguna característica determinada; las desigualdades generan desconexión y la Educación sirve para prevenir y es el lugar donde se debe formar la igualdad a través de las igualdades educativas asegurándose del reparto de las mismas posibilidades para todos.

Uno de los puntos clave de la conferencia, fue las características y consecuencias de la segregación escolar:

³Licenciado en Economía y doctor en Sociología, que ha ejercido como profesor en diversas universidades de Europa y, actualmente, es miembro del grupo catalán GEPS. Asistimos a la conferencia dirigida por él mismo, que se realizó en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, titulada *Conferencia política local no segregadora*.

La segregación se acentúa en épocas de crisis, pero, sin embargo, no hay culpables, sino que es cuestión de dinámicas urbanas y de distintas tomas de decisiones, entre otras cosas. Este tipo de crisis económica, acentúa la crisis de inseguridad, una de las necesidades básicas que Maslow (1968, y recogido en Arnold y Fonseca: 2004: 45) presenta en su pirámide, así pues, tal y como piensa este autor, si una persona no ha satisfecho sus necesidades básicas, como la autoestima y la seguridad, no podrá desarrollar sus necesidades superiores, como las cognitivas.

Debido a esta crisis de inseguridad, el individuo siente la necesidad de salvaguardarse y separarse del otro.

Por otro lado, la segregación escolar repercute negativamente sobre los resultados del conjunto del sistema. Así pues, tenemos el ejemplo de Finlandia, con un nivel de segregación muy bajo en sus escuelas y con gran libertad por parte de las familias para elegir el centro al que desean llevar a sus hijos, sin embargo, no hacen uso de esta libertad, puesto que las escuelas son iguales. Lo que hay que tener claro es que cuanto mayor es el índice de segregación, menor es la tasa de buenos resultados.

De esta forma, la segregación escolar reduce las oportunidades educativas del alumnado más desfavorecido. Está demostrado que en colegios con más del 25% de alumnado inmigrante existen mayores diferencias en los resultados de estos alumnos en comparación con los alumnos autóctonos, y por el contrario, si es menor el porcentaje de inmigración no existe tanta diferencia y apenas nadie sale perjudicado, puesto que tampoco baja el nivel de los autóctonos, a pesar de las creencias populares.

Además, es necesario tener en cuenta que la segregación escolar dificulta la lucha contra el abandono educativo prematuro y perjudica, en gran medida, la cohesión social.

Ciertamente, en la mayoría de los casos se tiene la creencia de que poco se puede hacer para evitar esta desconexión, y verdaderamente, esto no es cierto. Existen instrumentos a nuestro alcance, mediante los cuales se puede provocar una disminución de esta segregación tan acentuada en la actualidad.

Es un hecho que la segregación urbana existe y también es cierto que esta segregación es siempre inferior a la segregación escolar, por eso mismo, a veces, es necesaria una política de transportes, pero no siempre es la solución. Por ejemplo, en el barrio del Rabal, en Barcelona, el barrio con mayor número de inmigración, hay dos colegios públicos, uno con un 10% de inmigrantes y el otro con el 90%. Pero, realmente, no hay que alarmarse con estas cifras, sino que se debe tratar de hacer más de lo que se hace, puesto que existe un marco normativo que es mejorable y con el que podemos facilitar la distribución equitativa del alumnado. Este marco normativo tiene que hacer compatibles dos principios: la libertad de elección no se puede eliminar, pero tampoco debe ser una libertad absoluta, con el principio de satisfacción de las políticas educativas. Así pues, creemos que, tal como afirma Xavier Bonal (2012: 10-78) estas son las ideas y los aspectos que pueden ser mejorados:

1. Muchos municipios tienen una política proactiva en la política comunicativa con las familias, con gran transparencia informativa en los costes, en los proyectos pedagógicos, etcétera.
2. Definición de modelos de zonificación escolar socialmente heterogéneos.
3. Buenas prácticas o políticas de detección al alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE), entre las que se encuentran los alumnos inmigrantes con incorporación tardía. Es importante captar a estos alumnos con bastante anticipación, antes de la escolarización con la ayuda del padrón y los servicios sociales, por ejemplo.
4. Acuerdos sobre reservas de plazas, con proceso previo de detección de NEE.
5. Políticas de acompañamiento intensas al alumnado con NEE, asumiendo que lo que tenemos que repartir son los alumnos con riesgo educativo, pero ellos, sin embargo, prefieren acudir a escuelas donde asisten personas de su mismo origen o situación, por lo que tenemos que proceder a alterar la elección de las familias, con el fin de erradicar este fenómeno de emulación.
6. Sistemas de adscripción que intenten romper la reproducción de centros segregados entre primaria y secundaria, puesto que hay que romper esa segregación adscribiendo a colegios muy segregados con institutos muy poco segregados, y viceversa.
7. Intervenciones focalizadas, estrategias “magnet”, elementos de atracción de las escuelas, vinculación con centros cívicos, museos, etcétera.

Estas ideas, han dejado de ser ideas en ciertos municipios de Barcelona, para ser hechos reales y que están funcionando perfectamente cumpliendo el objetivo principal, acabar progresivamente con la segregación en las escuelas. Por lo tanto, invitan a otras ciudades a llevarlas a cabo advirtiendo del éxito logrado, todos estos instrumentos deben ponerse en práctica siempre a través del consenso entre los colegios e institutos concertados y públicos. Para todo esto, Bonal (*op. cit.*) opina que hay que seguir particularmente estas tres líneas:

- a) Facilitar e impulsar el liderazgo en el ámbito local: autonomía del territorio frente a la autonomía del centro.
- b) Hacer efectivo el principio de planificación/satisfacción de las necesidades educativas y asegurar un sistema de gestión del acceso a la escolarización que garantice la igualdad de oportunidades educativas.
- c) Identificar el “mapa de la segregación escolar” e impulsar mecanismos de incentivos en aquellos centros más problemáticos.

Desde nuestro punto de vista, y así lo hicimos ver en la citada conferencia, la dificultad en este país estriba en la ignorancia de las familias, no solo de las familias de inmigrantes o etnias diferentes, sino también de las propias familias autóctonas que viven con la creencia de que el nivel educativo desciende con la presencia de inmigrantes, por lo tanto, estas iniciativas de cambios deben partir desde los propios centros y con ayuda de la administración, mientras, a su vez, debe combatirse la ignorancia en las familias, con propuestas como las que el propio Xavier Bonal nos propuso, creando centros de Artes, interculturalidad y ágoras para romper con estos estereotipos y mitos provocando espacios para erradicar con estas creencias que tanto daño hacen a la sociedad.

1.2. Contextualización de la investigación

Este trabajo se incluye en la línea de investigación “Didáctica del español en un contexto multicultural” que propuso la profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, Dra. D.^a Cristina del Moral Barrigüete. En él, se pretende analizar la acogida en los centros de todo el alumnado inmigrante o de diversas procedencias étnicas y, por tanto, indagar en la metodología y los mecanismos que llevan a cabo los centros con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de alumnado, y por supuesto, ayudar a mejorar su nivel de español como segunda lengua.

En este marco, el trabajo contiene un proyecto de investigación social a través de un estudio comparativo entre dos centros, IES Lucas Mallada (Huesca), donde casualmente realizamos los estudios de Secundaria Obligatoria, y el IES Ramón y Cajal (Huesca), donde llevamos a cabo las Prácticas II y III correspondientes a dos asignaturas obligatorias del Máster en Profesorado para ESO y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2013-2014.

Por otro lado, se incluye en este trabajo un proyecto de intervención didáctica que ha sido realizado en el Colegio de Enseñanza Pública, IES Ramón y Cajal (Huesca), concretamente en el aula de español de la que todavía goza el centro. Otra parte de la intervención se ha realizado en el IES Lucas Mallada (Huesca), que a diferencia del anterior, desde hace tres años, ya no cuenta con este tipo de aulas, a pesar de que el número de población de inmigrantes es mucho mayor que en el anteriormente citado.

La idea para este trabajo de investigación era anterior a la asignación al centro de prácticas, por lo que habíamos desarrollado un planteamiento previo que ha sido necesario modificar, puesto que las expectativas del tipo de alumnado habían sido muy diferentes de lo que nos hemos encontrado en ambos centros.

En primer lugar, éramos conscientes de que el IES Ramón y Cajal (Huesca) es un centro en el que el número de inmigrantes siempre ha sido muy escaso, comparado con otros de la misma ciudad.

De esta premisa, partió la idea de acudir al IES Lucas Mallada (Huesca), instituto donde en primer lugar íbamos a realizar las prácticas, y donde el número de inmigrantes casi llega a la mitad del alumnado total del centro.

Sin embargo, en ambos centros nos topamos con la dificultad de hallar alumnado que no domina el idioma para comunicarse, al menos, coloquialmente. Por lo tanto, nuestra finalidad y nuestros objetivos tenían que dar un giro de 180º, puesto que no podíamos realizar actividades para la enseñanza de español partiendo de niveles básicos como el A1 o A2 según el *Marco Común Europeo de referencia de las lenguas* (2002), sino que remodelando nuestros objetivos a niveles superiores trabajamos con alumnos inmigrantes que todavía, en el IES Ramón y Cajal (Huesca), forman parte del aula de español, pero con la principal finalidad de mejorar el léxico de las áreas curriculares de las diversas asignaturas que les presentan mayores problemas, a través de la comprensión y expresión escrita.

Así, en el IES Ramón y Cajal trabajamos con tres alumnos:

Alumno A: Sujeto 1, de origen gambiano, tiene 15 años y reside en España desde hace un año. Nivel de español aproximadamente: A2-B1.

Alumno B: Sujeto 2, de origen rumano, tiene 13 años, reside en España desde hace casi 2 años. Nivel de español aproximado: B1-B2.

Alumno C: Sujeto 3, de origen rumano, con 16 años, reside en España desde hace un mes y medio. Nivel aproximado del idioma: A1-A2.

Del mismo modo, en el IES Lucas Mallada (Huesca) trabajaremos con otros tres alumnos:

Alumno D: Sujeto 4, de origen español, padres guineanos, tiene 12 años, siempre ha residido en España, pero tiene carencias de léxico en algunas asignaturas, nivel de español, C1.

Alumno E: Sujeto 5, procedente de etnia gitana, de 14 años, nacido en España, con muchas carencias en su vocabulario, además de falta de interés, nivel de español, B2-C1.

Alumno F: Sujeto 6, de origen alemán, nivel B2, lleva 7 meses en España con el objetivo de aprender el idioma.

La intervención didáctica que proponemos en este trabajo se basa en el desarrollo de cinco tareas (4.3), que desembocará en una tarea final, y donde se pretende que el alumnado inmigrante del aula de español adquiera los conocimientos necesarios de manera inductiva y mejore en aquellas destrezas en las que tiene mayores dificultades, escasez y carencias de léxico adecuado para comprender con facilidad las diversas asignaturas impartidas en su curso ordinario.

1.3. Objetivos de la investigación

En primer lugar, por nuestra parte, una de las finalidades principales de este trabajo es realizar un estudio comparativo de dos centros de secundaria en el que podamos observar las principales diferencias y el problema actual que surge con el agrupamiento de inmigración en barrios que lleva a producir guetos en los propios centros educativos. Por lo tanto, tratamos de analizar dos centros distintos con una situación y unas características muy diferentes, y estudiamos el trato que ambos centros han proporcionado a sus inmigrantes durante los años clave en el recibimiento masivo de inmigración, cómo se trabajaba en el aula de español y de qué se encargaba el tutor de acogida en ambos centros, observando las diferencias y similitudes para poder extraer conclusiones consecuentes y propuestas de mejora.

En segundo lugar, los objetivos, en forma de competencias que desarrollamos en la propuesta de intervención, son los siguientes:

a) Competencias Generales (CG)

1. Aprender de forma cooperativa y utilizar para ello un enfoque por tareas.
2. Activar la capacidad de razonamiento y reflexión.
3. Desenvolverse lingüísticamente en el ámbito educativo a partir de unos criterios básicos.
4. Fomentar una reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje.

b) Competencias Específicas (CE)

1. Enseñar conceptos que les sean de gran utilidad para los alumnos inmigrantes procedentes del ámbito académico, como cultismos y vocabulario específico de las diferentes materias del currículo.
2. Adquirir el valor instrumental de la L2, concretamente, en lo que al léxico del español se refiere.
3. Desarrollar y mejorar su conocimiento sobre el vocabulario complejo que se presenta en varias de las asignaturas impartidas en las clases ordinarias.
4. Mejorar y profundizar en la adquisición del léxico con el fin de que pase a formar parte de su vida y acervo personal y que no caigan en el vacío de la memoria.
5. Desarrollar fundamentalmente la destreza de la escritura y de la lectura.

c) Actitudes (A)

1. Reducir, en la medida de lo posible, las desigualdades de origen, tanto si obedecen a causas físicas, como sociales, económicas o culturales.
2. Reconocer que el esfuerzo y la constancia tienen su recompensa.
3. Adquirir seguridad en sí mismos para poder interrelacionarse
4. Desarrollar la capacidad del alumnado para percibir y resolver problemas.

En definitiva, el objetivo final de esta propuesta de intervención, como veremos en páginas siguientes, es hacer que entre todos los alumnos realicen finalmente un diccionario común con todas las palabras que no formaban parte de su vida y que tras la intervención ya pueden utilizarlas con total normalidad, todo esto se llevará a cabo a través de las distintas tareas de lectura y escritura que se realizarán en las diversas actividades propuestas y explicadas más adelante (4.3.). Pero antes, haremos un breve recorrido por las teorías más relevantes que nos han ayudado a encuadrar esta propuesta.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El bilingüismo

El objetivo de toda aula de español y, por tanto, de todo profesor de estas aulas, es tratar que sus alumnos adquieran una competencia tal en la segunda lengua que lleguen a ser bilingües totalmente. Trujillo *et alii* (2011: 18, 20) distingue cinco tipos de bilingüismo: el bilingüismo compuesto; el bilingüismo aditivo; el bilingüismo igualitario o equilibrado; el bilingüismo desigual o dominante y, por último, el que nos interesa, objeto de nuestro trabajo, es el bilingüismo sustractivo o sustitutivo, que surge en un contexto social en el que la adquisición de una segunda lengua puede llegar a convertirse en un riesgo de pérdida de identidad. En este caso, se trata de individuos bilingües por circunstancia, personas que debido a su situación, se encuentran con que deben aprender otra lengua para sobrevivir, puesto que su lengua

de origen no es la lengua nacional o la lengua de prestigio o de la mayoría. Dichas personas ven la necesidad de adquirir un cierto nivel de competencia en la lengua de la sociedad dominante; están representados por los inmigrantes y sus demandas en cuanto a la atención a sus lenguas y a la lengua o lenguas dominantes en la comunidad en la que se instalan. Precisamente, este es el tipo de alumnado que mayoritariamente cubren las aulas de español como veremos a continuación con la breve descripción histórica y comparativa de dos centros escolares de la ciudad de Huesca y su estudio sobre las aulas de español en los años álgidos de la inmigración.

Tal y como afirma Trujillo (2011: 25 y 26), uno de los aspectos que tenemos que tener en cuenta a la hora de intentar crear personas bilingües en el aula de español es el hecho de evitar pensar que los individuos tenemos un dominio de lenguas plano, que se expresa mediante algunos niveles de referencia generales o parciales y que, por tanto, es normal que los ciudadanos con competencias bilingües o plurilingües sean locutores productivos imperfectos.

2.2. Interculturalidad

Hallamos en la página del Instituto Cervantes⁴ una definición interesante del concepto de interculturalidad:

“La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente [...]”

En el ámbito general de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura.

[...] Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.”

Trujillo, (2011: 38-39) muestra cómo desde su perspectiva la interculturalidad se puede ver como un peligro, una amenaza contra la identidad. Pero debemos tener presente que la identidad se produce por la presencia del otro, precisamente por la alteridad y tanto es así que la identidad se va construyendo progresivamente a través de las experiencias y relaciones con el resto de individuos y desde este punto de vista, Trujillo aprecia que la sociedad multilingüe favorece el contacto con el otro frenando las tentaciones de replegarse y ensimismarse.

Afortunadamente, al contrario de lo que se cree popularmente, no es la alteridad la que pone la identidad en crisis, sino que se produce cuando una sociedad rechaza el encuentro con el otro. Y como afirma Trujillo (*op. cit.*: 39):

“[...]Quien se forma para formar parte de una ciudadanía plurilingüe e intercultural, como es el caso de la nueva educación idiomática, no puede rechazar el juego social del encuentro con el Otro, porque en definitiva el encuentro en el diálogo intercultural es la esencia de los actos comunicativos en la actual sociedad multilingüe.”

⁴ cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Es indudable que en las últimas décadas se ha ido fraguando un modelo reduccionista de las lenguas y culturas, tanto en Europa como en el mundo, desvalorizando las lenguas minoritarias y acusando una gran importancia a las potencias económicas junto a su lengua, como puede ser el inglés. Todo esto ha hecho que la importancia de la diversidad de culturas desaparezca y dé paso a un marco monocultural o a culturas totalmente homogeneizadas.

Por el contrario, consideramos que nuestra labor docente como profesores de español tiene que tomar un camino muy diferente y como alega Trujillo (2011: 41, 44): “Es precisa una cultura que redunde, de la manera más positiva, en las relaciones que se dan en los espacios antroposocial y antropolítico de las lenguas: en su enseñanza, su aprendizaje y evaluación en el mundo educativo”.

Uno de los objetivos principales que debería tener cada profesor en su aula, debería ser fomentar en sus alumnos el valor y el aprecio por otras lenguas, culturas y sociedades, hacerles conscientes de que no solo la nuestra es la válida y la mejor, sino que el mundo está impregnado de diferentes culturas y que de cada una de ellas se pueden adquirir valores y aprendizajes muy relevantes. No debemos tampoco desvincular las lenguas y sus culturas con su carácter ideológico y bien es reflejado este vínculo en la historia. Como profesores, debemos erradicar de las mentes de los alumnos el dogma interior de la idea de que solo la lengua que es funcional, la que “sirve” y es de utilidad cívica o democrática merece ser aprendida, sino hacerles ver que todas las lenguas son cultura y sabiduría.

2.3. La adquisición del léxico en una segunda lengua

Tal y como afirma del Moral (2012: 99-100) en su propuesta de trabajo debemos ser conscientes del punto de inicio del que partimos en el proceso de aprendizaje de una lengua materna, para poder desarrollar conscientemente y con las mejores armas el desarrollo de una segunda lengua en un hablante. Para ello, es preciso tener en cuenta el punto de vista cognitivo y tratar de averiguar qué sistemas funcionan adecuadamente en la práctica y cuáles no, con el fin último de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario.

Sabemos que el “lexicón mental”⁵ está estructurado de tal manera que las unidades léxicas se organizan en campos semánticos y, dentro de estos, hay unas relaciones más fuertes y otras más débiles.

Por lo tanto, así lo deduce del Moral en el artículo citado, tras varias lecturas y estudios al respecto, las palabras están ordenadas en series de redes asociativas y de esta manera deben ser aprendidas en una segunda lengua provocando que lo artificial sea lo más similar posible a la naturaleza de nuestro aprendizaje.

Son muchos los estudiosos (Wilks, 2005; Meara y Wolter, 2007) que, como el catedrático en Psicología Básica, Juan Mayor, de la Universidad Complutense de Madrid (1994: 20-22), afirman que la lengua materna influye en gran medida en el aprendizaje de una segunda lengua, y no solo en la transferencia de conceptos e ítems, sino también en la sobregeneralización de reglas de formación de palabras, de mayor capacidad generativa en la lengua materna que en la lengua extranjera.

⁵ El lexicón mental es el conjunto de unidades léxicas que un hablante posee y puede reconocer y utilizar en la comunicación (Cervero y Pichardo, 2000:189).

Además, las asociaciones de semejanzas de una palabra en una segunda lengua ofrecen un modo de mejorar la forma en que recopilamos estos datos en el primer lugar de nuestro lexicón.

Del Moral (2012: 100-101), siguiendo a Martín Martín (1999, pp. 159-160) y Baralo (2001), entre otros, recopila en su artículo las tres fases de procesamiento del léxico, tres estadios por los que debía pasar cualquier información antes de incorporarse a nuestra mente:

1. La entrada (una media de 8 a 12 en una clase de una hora)
2. El almacenamiento (el lexicón es eficiente)
3. La recuperación de la información.

Además debemos ser conscientes de que cuanto más se trabaja con una palabra y más atención conseguimos que preste cada alumno en la entonación, ortografía, categoría gramatical, pronunciación, etc., más probabilidad tendrá esa palabra de entrar al lexicón y formar parte de él, por lo tanto, tal y como Hulstijn y Laufer proponen (2001, y recogido en del Moral, 2012: 100-101) en una actividad de lectura se recordarán con mayor precisión:

- Las palabras cuyo significado fue inferido correctamente antes que las que se explicaron con un sinónimo.
- Las palabras que se buscaron en el diccionario antes que las que estaban explicadas al margen del texto.
- Las palabras negociadas durante la actividad comunicativa antes que las no negociadas.
- Las palabras que se utilizaron en tareas productivas antes que las que se usaron en tareas productivas.

También apuntan Hulstijn y Laufer (2001, y recogido en Del Moral (2012: 101) que las palabras que se practican en ejercicios centrados en el vocabulario seguidos de una tarea de lectura se recuerdan mejor que las que aparecen adicionalmente en los textos y que además son tres los componentes básicos que influyen en el procesamiento:

1. Necesidad, que aporta motivación; puede haber un agente externo que imponga la tarea, y hablaremos entonces de una necesidad moderada; de otro modo, si es el alumno mismo el que se impone la tarea a sí mismo, hablaremos de necesidad fuerte.
2. Búsqueda: intento de encontrar el significado de una palabra desconocida.
3. Evaluación: decidir si la palabra puede encajar en un contexto determinado; distinguiendo evaluación moderada y evaluación fuerte. La primera se produce cuando hay que reconocer diferencias entre varias palabras o entre los sentidos de una palabra en un contexto dado y la segunda, requiere una decisión sobre cómo una palabra se combina con otra nueva en una oración. Con la misma finalidad se creó el diccionario del español contemporáneo llamado REDES (Bosque, 2004), que no ofrece el significado de las palabras, sino que da información sobre el contexto en el que aparecen y sobre sus combinaciones. Así pues, esta obra analiza el léxico mismo a través de la

relación que existe entre el significado de las palabras y la forma en que las combinamos.

2.4. Relaciones entre léxico y lectura

El principal objetivo de este trabajo, como hemos mencionado ya, es mejorar la adquisición del léxico a través de la lectura y uno de los argumentos fundamentales en los que nos basamos, convencidas del fin de nuestra propuesta, es que nos parece imposible separar la actividad de la lectura de la competencia léxica al ser dos competencias indudablemente unidas y muy ligadas sin que sea posible dividirlas ni fraccionarlas.

Es obvio pensar que sin léxico no somos capaces de comprender lo que leemos, ni mucho menos conseguimos producir discursos tanto escritos como orales, ya que la competencia léxica es totalmente necesaria tanto en producción oral y escrita como en la comprensión lectora. Tal y como se argumenta en el artículo “Relaciones entre léxico y lectura”⁶, la producción oral de un hablante adulto puede llegar a 200 palabras por minuto y para conseguir esa “velocidad” es evidente que el productor del discurso tiene que echar mano de su lexicón con rapidez y de forma automática e inconsciente.

Dentro del léxico de una segunda lengua hay un factor que distorsiona el conocimiento; el fenómeno de la polisemia. En un contexto el lector descubrirá el significado, mientras que en otro contexto en el que aparezca la misma forma, al ignorar las múltiples acepciones de esa forma polisémica, será incapaz de averiguar su significado y, por lo tanto, incapaz de comprender el significado total del nuevo discurso. De esto se deduce que el conocimiento de un gran número de palabras no asegura el conocimiento completo de su significado.

Esta razón es la clave de que hallemos la mayoría de los estudios sobre el léxico centrados más en la “calidad” que en asegurar por los interlocutores un elevado número de formas sin profundizar apenas en su total conocimiento. Con el fin de ahondar en este tipo de aprendizaje más eficaz y profundo, defendemos la afirmación de que léxico y lectura tienen que ir de la mano, y además, una de las grandes ventajas del texto escrito sobre el oral, es que el primero permite fijar las palabras de un modo penetrante.

Siguiendo las palabras de la autora del artículo, el que un alumno aprenda, reconozca y capte el pleno significado de palabra es más trascendente de lo que tradicionalmente se ha creído, puesto que es el primer paso para el conocimiento del léxico. Tal y como afirmó el lingüístico suizo Saussure, una palabra es un signo con una forma escrita y otra forma fonológica, evidentemente distintas. Si extendemos el concepto al significado, la explicación se complica porque una palabra puede ser polisémica, es decir, poseer dos o más significados.

Los niños, desde el comienzo de la adquisición de la Lengua Materna (LM), van tejiendo en su lexicón unas redes de palabras, más o menos conocidas y más o menos utilizadas en forma de asociaciones. Y de esta manera, serán más conocidas las palabras cuyo significado se conozca más y, para ello, las relaciones entre hipónimos e hiperónimos y las relaciones entre formas simples y compuestas, permiten

⁶ cfr. en <http://espanolenamerica.wordpress.com/2011/03/22/relaciones-entre-lexico-y-lectura/>

distinguir palabras desconocidas como *hipermercado* a partir de otra conocida como *es mercado*.

Para reflejar la dificultad que conlleva introducir de manera profunda y eficaz una palabra en el lexicón es necesario tener en cuenta el cuadro que Marta Higueras (2008: 5) muestra en su artículo sobre las “Nuevas técnicas para enseñar léxico”:

FORMA	HABLADA	R ⁷	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	ESCRITA	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	PARTES DE LA PALABRA	R	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	FORMA Y SIGNIFICADO	R	¿Qué significado transmite esta palabra?
		P	¿Qué palabra puede usarse para expresar este significado?
	CONCEPTO Y REFERENTES	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué items 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 <i>patterns</i> suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras <i>patterns</i> suele

⁷ R= conocimiento receptivo y P= conocimiento productivo

			aparecer?
	COLOCACIONES	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen con ella?
		P	¿Con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla?
	RESTRICCIONES DE USO (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Cuadro 1. ¿Qué implica saber una palabra?

Desde el punto de vista de Martín Mohedano (2004: 14-22), aprender una palabra nueva implica conocer muchos aspectos relacionados con ella, como acabamos de mencionar. En lo que todos los estudiosos están de acuerdo es que para aprender una palabra no basta con conocer su significado, es importante saber el grado de probabilidad de encontrarla en el lenguaje oral y en el escrito; tener presente sus limitaciones de uso temporal, geográfico, social y discursivo; dominar su comportamiento sintáctico, su forma, sus posibles derivadas y las redes de asociaciones con otras palabras, además de las posibles relaciones con la L1. Por supuesto, es fundamental diferenciar la pronunciación, la escritura y las connotaciones del nuevo vocablo a la hora de afirmar que se “sabe” una palabra. Tampoco está de más, tener conocimientos de los sinónimos para evitar repeticiones características del mal estilo que suele ser una de las carencias habituales en niveles intermedio-avanzado.

Sin embargo, lamentablemente esto son solo palabras cuando nos trasladamos a la realidad y sobre todo con materiales procedentes de las redes en internet, puesto que su análisis se centra casi exclusivamente en el significado de las palabras.

Para que una palabra comience a formar parte del lexicón de un hablante, muchos estudiosos (Baralo, 2001, 2007, entre otros) están de acuerdo en que se debe pasar por tres fases: identificación; memorización y uso repetitivo.

En la primera sesión de identificación, se trataría de que se produjera en el alumno la activación del conocimiento, la presentación del tema, también el significado de las palabras en contexto y de los campos y relaciones semánticas.

En la segunda sesión, se trataría la gramática, la formación, el contexto y las frases y locuciones que se construyen con la nueva palabra.

En la última sesión se trataría de estudiar el nivel discursivo, los refranes, los dichos y las adivinanzas; por lo tanto, tal y como afirman otros autores (Martín Martín, Baralo y del Moral), se hace necesaria una “entrada”, un “almacenamiento” y una “recuperación” del léxico para lograr un aprendizaje óptimo.

Por el contrario, la técnica de la traducción es la más usada para presentar el léxico a los aprendices de lenguas en Internet, seguida de la utilización de imágenes, métodos ambos nada novedosos.

Una de las mayores críticas que pueden recibir las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es que todavía en su mayoría están basadas en métodos y enfoques tradicionales y que, por lo tanto, apenas se innova en lo que respecta a las técnicas, enfoques y dinámicas para el aprendizaje de vocabulario, cuando, podría suceder todo lo contrario, aprovechando en gran medida todos los recursos posibles que presentan las ciber herramientas. Lo que sí que es cierto y nos interesa en gran medida, es que podríamos afirmar que Internet es la panacea del enfoque por tareas, y este enfoque presenta un marco de actuaciones en el que tiene lugar el intercambio comunicativo y se nos ofrece internet como el instrumento ideal para que esto se lleve a cabo, sin embargo, lo cierto es que son pocas las páginas que se aprovechan de este “servicio”.

Se recoge en el libro de Mohedano (2004: 15, 43) la opinión de que para lograr el éxito en el aprendizaje, lo ideal sería trabajar el léxico integrando las cuatro destrezas: compresión oral y escrita, y expresión oral y escrita. Sin embargo, por cuestiones de complejidad, esto no sucede así en la práctica del léxico a través de internet, ya que predominan los ejercicios de comprensión y expresión escrita, dejando un poco de lado las cuestiones orales. Y lo cierto es que para una persona que da sus primeros pasos en una lengua, reconocer una palabra escrita es tan importante como aprender a pronunciarla.

Por otro lado, una de las ventajas que se producen en el aprendizaje del español es que se trata de una lengua casi transparente y lo que queremos decir con este adjetivo es que en esta lengua no existe la dicotomía oral-escrito que se puede producir, por ejemplo en el francés, donde la confusión entre la pronunciación de una forma al oral puede no coincidir con la forma de la palabra en el escrito o viceversa, igual que en el inglés, y se produce así, una confusión de formas y significados. Así pues, el español permite mejorar la percepción del oral y escrito.

También es cierto que uno de los aspectos clave que deben aprender los alumnos de una segunda lengua para la mejora de la comunicación es la competencia colocacional, es decir, su capacidad para combinar palabras y reconocer bloques integrados por varias palabras y este objetivo tiende a ser mejorado a través de la lectoescritura.

En este sentido, otra de las cuestiones más complejas y criticadas es la siguiente: ¿El aprendizaje del léxico es preferible en el escrito o en el oral? Pues bien, la respuesta a esta pregunta puede suscitar ciertas discrepancias. No obstante, estamos convencidas de que el léxico oral entre padres e hijos o en el caso de estudiantes no nativos relacionándose con hablantes no nativos no es la mejor de las situaciones para iniciar el aprendizaje del léxico.

Desde nuestro punto de vista es más recomendable iniciar la compleja tarea de la enseñanza del léxico a partir de textos escritos: microrrelatos, relatos, cuentos, periódicos, literatura. Con esta percepción, no negamos cabida a que en una segunda fase sea necesario para completar y mejorar la comunicación el hecho de introducir la oralidad, puesto que un alumno que está aprendiendo una segunda lengua, indudablemente se terminará comunicando con los nativos en el proceloso mundo de

la vida social, y realmente, este léxico, probablemente no coincida con el de las clases de Español para extranjeros.

Para dar sentido a todo lo anteriormente argumentado es preciso conocer cómo funciona la comprensión lectora en un individuo, así pues, en el artículo citado anteriormente sobre las relaciones entre léxico y lectura se afirma que la actividad de la lectura en una lengua materna consiste en decodificar las formas a una velocidad suficiente que permita decodificar los sintagmas (formados por palabras) y decodificar los sintagmas para formar frases. Así pues, los alumnos acostumbrados a leer mucho, tendrán mayor fluidez en la comprensión que otro que lea poco o nada, algo por otro lado, que parece un tanto evidente. En la comprensión lectora influye en primer lugar la velocidad de decodificación, y en segundo término el conocimiento del léxico. Y debemos ser conscientes de que los alumnos de Español como lengua extranjera (ELE) tienen ya un suficiente conocimiento de la lectura y de la comprensión lectora de forma que son, en cierto modo, “competentes en lectura” y trasladarán, indudablemente, sus experiencias y estrategias lectoras a la segunda lengua, con lo que la facilidad de los profesores de ELE es mayor que la de los profesores de español de la lengua materna cuya tarea roza la alienación.

Por otro lado, uno de los aspectos lingüísticos que toma relevancia en la mejora de la adquisición del léxico es la morfología que también puede ser trabajada a través de la comprensión lectora, y su importancia estriba en el hecho de que las derivaciones morfológicas obtenidas por medio de sufijos como el que consigue, por ejemplo, la palabra “suavidad” o “suavemente” a partir de “suave”, constituyen dos tercios de un diccionario y el 60% del léxico adquirido por los nativos en la Primaria. Por eso, en el enseñanza de una segunda lengua, el aprendizaje del léxico a través de los ejercicios de derivación cobran una gran importancia, siempre y cuando, la forma original se introduzca con su definición lo más aproximada posible para que el significado del elemento base se fije en el lexicón.

Para que un alumno adquiera eficazmente y pueda introducir palabras en su lexicón es preciso trabajarlas en toda su extensión, es decir, formas simples, compuestas, colocaciones y expresiones; se debe profundizar en el concepto de polisemia, ya que las unidades léxicas son casi siempre polisémicas y no se debe prescindir tampoco de las relaciones de sinonimia o casi sinonimia entre unidades léxicas.

Con el mismo objetivo de mejorar y profundizar en los alumnos de ELE este nuevo léxico, nuestra tarea final, como ya hemos contado previamente y veremos en páginas posteriores, consistirá en la elaboración de un diccionario personalizado por los alumnos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diferentes enfoques metodológicos

Según numerosos estudios y entre ellos, el de Santamaría (2006: 23, 30), nos hablan de la evolución de la metodología y los diferentes enfoques utilizados a lo largo de la historia en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, como venimos denominando hasta ahora.

Pues de este modo, y gracias a la información que esta autora nos ofrece en su estupendo libro, *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, resumimos que a lo largo del siglo XX hemos disfrutado de distintas propuestas de enseñanza, desde las caracterizadas por requerir del profesor un papel de dirección del proceso, pasando por las surgidas en la década de los 70, que se basan en la importancia de las relaciones afectivas en el aula, hasta los enfoques comunicativos, que acaban rompiendo con la idea de propuesta pedagógica acabada y plantean un tipo de enseñanza-aprendizaje adaptado a las necesidades de cada público.

En resumidas cuentas, la profesora Santamaría, habla de dos tendencias de enfoques comunicativos: una desarrollada a partir de los estudios de lingüística funcional, que dio lugar a los *métodos nocionfuncionales*; y otra, basada en los estudios de psicología cognitiva y de trabajos sobre adquisición de lengua materna y segundas lenguas, que sustenta los *enfoques naturales*. Con estos datos, podemos afirmar que con el enfoque comunicativo surge una “nueva forma” de enseñar lengua, ya no se trata de dominar las reglas gramaticales de una lengua, sino que lo importante, y así lo dice Santamaría, es poder usar esa lengua correctamente en cada contexto comunicativo dominando una serie de componentes:

- Competencia gramatical
- Competencia discursiva
- Competencia sociolingüística
- Competencia estratégica

Todo ello formará la competencia comunicativa en general. Lo cierto es que, como hemos podido comprobar, a lo largo de la historia de la didáctica en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el vocabulario se había estudiado como algo secundario y siempre subordinado a la gramática. Sin embargo, con este nuevo enfoque comunicativo, el vocabulario adquiere, no más, sino la misma importancia que la gramática y solo de este modo se consigue que el léxico tenga su sitio dentro de las unidades didácticas como elemento fundamental integrado dentro de las destrezas.

Nos parece, cuanto menos, interesante para visualizar todo lo anteriormente dicho, el cuadro que expone Santamaría en su libro (*op. cit.*: 25-26):

Método tradicional de gramática y traducción.	Vocabulario: palabras procedentes de textos escritos; memorización de listas descontextualizadas; trabajo a nivel de palabra, sintagma u oración en torno a cuestiones gramaticales.
Métodos de base estructural	Vocabulario: determinación de un vocabulario esencial a partir de listas de frecuencia pero se asocia el vocabulario a esquemas estructurales graduados según su complejidad gramatical; las palabras se contextualizan en frases; apoyos auditivos y visuales.
Enfoque comunicativo	Vocabulario: selección del léxico no supeditada a criterios gramaticales, sino a listas de frecuencia, rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad, etc.: refleja la lengua en uso; se organiza por áreas temáticas y campos nocio-funcionales; vocabulario contextualizado a través de apoyos visuales o auditivos; materiales auténtico (periódicos, cómics, poesías, anuncios, etc.); actividades abiertas, variadas y motivadoras que favorecen la interacción, el desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico y el uso creativos.
Enfoque por tareas	Se parte de áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. En base a ella, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales entre las que se incluyen las de vocabulario, las cuales ayudan al alumno a la realización de la tarea final.

Cuadro 2. Cuadro comparativo de las diferentes metodologías en EL2

Lo cierto es que, a partir del surgimiento del *MECRL* (2002), emerge un nuevo enfoque que se basa en la “acción” en la medida en que considera a los aprendices como miembros de una sociedad que realiza tarea en determinadas circunstancias, dentro de un campo de acción concreto y realmente, desde este punto de vista, el léxico es un componente esencial para el dominio lingüístico y sobre todo, para el dominio comunicativo, ya que sin el conocimiento del vocabulario, resultaría imposible realizar las tareas propuestas.

Una vez revisados brevemente los diferentes enfoques, con el fin de utilizar el que más se adapte a nuestras necesidades y a las necesidades de nuestros alumnos, seleccionamos con un criterio muy reflexionado, que quizás el más adecuado para nuestra investigación, sea el “enfoque por tareas”, y son muchas las razones para argumentar esta selección.

3.1.1. El enfoque por tareas, una metodología ejemplar

Tal como se resume en el artículo titulado *El enfoque por tareas, un método de enseñanza natural*, el enfoque por tareas es una forma de enseñanza, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje incluyen procesos de comunicación. Verdaderamente, es una definición muy escueta pero lo suficientemente concisa para adentrarnos, poco a poco en esta cuestión.

Sin embargo, no nos podemos conformar con una mera definición, porque no es argumento suficiente para la elección de este enfoque y no otro. Para ello, nos servimos de la ayuda de Sheila Estaire (2009: 13-15), que define muy detalladamente en su libro, qué es el enfoque por tareas, cuál es su utilidad y cómo debe ser realizado. Pues, bien, tras una larga definición y paso por la historia del surgimiento de este enfoque, Estaire se centra en lo que es una tarea, puesto que no se concibe realizar un “enfoque por tareas” sin saber lo que es una tarea. Para ella, las tareas en la vida real se definen como aquellas cosas para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana, sea cual sea su actividad o acción. Desde este punto de vista, un análisis de un día cualquiera de nuestra vida cotidiana produciría una lista de “tareas”, la mayoría de las cuales tienen una finalidad, un principio, un fin y siguen una serie de procedimientos más o menos estables.

Lo cierto es que encontramos diferencias entre los contextos de la vida cotidiana y los del aula de lengua extranjera, donde existe una finalidad de aprendizaje de la lengua, que normalmente no encontramos en las tareas que se llevan a cabo fuera del aula y diferentes autores han dividido en dos las tareas que se pueden realizar en el aula:

- Las tareas de comunicación, que son tareas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera a través de cualquiera de las actividades, centrando su atención en el significado, en el mensaje, y en su intención comunicativa, tratando de utilizar la lengua como una herramienta para la comunicación.
- Las tareas de apoyo lingüístico, tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico y se favorecen las técnicas que aunque centren la atención de los alumnos en la forma, les permiten trabajar de forma comunicativa.

Finalmente, estos dos tipos de tareas se unen a través de las secuencias de tareas y llegan a desarrollar conjuntamente conocimientos formales e instrumentales de forma natural, propiciando así la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como afirma la profesora Estaire (2009:17-18), la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones es crucial en un enfoque centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua. Un engarce cuidadoso de estos dos tipos de tareas asegura un desarrollo paralelo e integrado de dos tipos de conocimientos:

- 1) El conocimiento formal: el dominio de los aspectos formales de la lengua conforma la competencia lingüística, que en el aprendizaje por tareas se desarrolla a través de la realización de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico.
- 2) Conocimiento instrumental: un conjunto de capacidades que nos permite pasar de solo saber cosas sobre la lengua a ser verdaderamente capaces de participar en acciones de comunicación de manera efectiva en cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua. Las competencias pragmática, sociolingüística y estratégica, son las capacidades que el aprendizaje por tareas intenta desarrollar principalmente con las tareas de comunicación.

A modo de resumen de las características de este enfoque, Estaire (2009: 19) realiza un cuadro con siete de sus características principales, que dice así:

- a) Movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo; asume aportaciones posteriores al inicio de dicho enfoque.
- b) Orientado a la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.
- c) Centrado en la acción, en el desarrollo de capacidades para realizar cosas a través de la lengua.
- d) Organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma que permite acompañar la enseñanza a los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de una lengua.
- e) Basado en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje. El alumno como agente activo de su propio aprendizaje (aprendizaje significativo, construcción y reestructuración de conocimientos, estrategias de aprendizaje, autonomía del alumno, trabajo centrado en el alumno).
- f) La tarea funciona como unidad de organización de currículo en vez de un inventario lingüístico. Las tareas determinan los contenidos.
- g) En el aula se trabaja con secuencias que combinan y entrelazan tareas de apoyo lingüístico.

Como vemos hasta ahora, este método ha resultado ser de gran eficacia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo por sus argumentos técnicos y didácticos, sino porque además, su forma de organizar las tareas y finalidades provocan en el alumno una gran motivación, ya que lo que primero comprenden es la utilidad de cada tarea, su uso en la vida real y cotidiana, y por tanto, sienten la necesidad de aprender cada unidad temática, como algo rentable y válido para introducirse en la nueva sociedad del país de acogida.

3.1.2. Trabajo cooperativo o trabajo en grupo

Una de las características del enfoque por tareas que vamos a seguir en nuestra propuesta es que, en la mayoría de los casos, se especifica que el trabajo en el aula debe realizarse en grupos, muchas de las tareas que se llevan a cabo en este tipo de enfoque están diseñadas para realizar un trabajo cooperativo entre los alumnos dadas sus múltiples ventajas ante el trabajo individual y así lo afirma también la propia Sheila Estaire (op.cit.97-100), enumerando las ventajas de realizar tareas en grupo, por ejemplo:

- 1) Puede aumentar la cantidad de discurso del alumnado, puesto que de esta manera, los estudiantes hablan durante más tiempo, en caso contrario, el profesor suele hablar un 80% del tiempo de la clase.
- 2) La variedad de actos de habla puede aumentar, así pues, en la clase centrada en el profesor, el papel de los alumnos es responder, por el contrario, en grupo, adoptan una gran variedad de papeles y están involucrados en situaciones auténticas de negociación del significado.

- 3) La instrucción puede estar más individualizada, ya que en un esquema de enseñanza frontal, los profesores amoldan su instrucción al nivel académico medio de los estudiantes, pero en grupos pequeños, el profesor puede atender a las necesidades individuales.
- 4) Se puede reducir la ansiedad, puesto que los alumnos se sienten menos nerviosos hablando en pequeños grupos.
- 5) La motivación puede aumentar, dado que los estudiantes serán menos competitivos y se darán ánimo unos a otros.
- 6) Puede ser más ameno, puesto que no debemos olvidar que los alumnos son “animales sociales” y como a tales, les atrae interactuar en grupo.
- 7) Puede aumentar el nivel de independencia.
- 8) Puede aumentar la integración social puesto que permite que los alumnos se conozcan entre sí.
- 9) Los estudiantes pueden aprender a trabajar con otras personas, debido a que el trabajo en grupo, indudablemente ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas de colaboración.
- 10) Puede aumentar el aprendizaje, puesto que en grupo los alumnos asumirán más riesgos y con el esfuerzo de todos crearán un andamiaje colectivo que beneficiará el aprendizaje.

Todas estas ventajas no indican que el trabajo individual sea despreciado en el “enfoque por tareas”, esto no es así, puesto que el trabajo individual siempre tiene su lugar en una unidad didáctica mediante tareas. Siempre hay tareas y fases dentro de una tarea para las que la forma individual de trabajo es la más indicada, solo de esta forma, el alumno puede potenciar su autonomía personal, además, debemos tener en cuenta que la realización individual de una tarea no supone una participación no-interactive, sino una interacción con uno mismo, una interacción intrapersonal que, de cara al desarrollo de su interlengua, puede ayudar al alumno tanto como la interacción social.

Por lo tanto, algo ideal sería hallar la manera de poder combinar los dos tipos de trabajos a través de las diferentes tareas, trabajo individual y trabajo en grupo, con el fin de desarrollar todas las ventajas que hemos visto de los dos tipos y no caer en desventaja llevando a cabo únicamente uno de los dos. Es esta combinación del “enfoque por tareas” una de las razones por las que desde nuestro punto de vista, es uno de los mejores enfoques que se han llevado a cabo en la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.2. Marco Común Europeo para la Enseñanza de las lenguas

Verdaderamente, somos conscientes de que hemos atrasado el momento de citar esta magnífica obra, siendo conscientes de que sin la lectura de la cual, sería imposible realizar un trabajo de esta envergadura y sobre este tema en cuestión. Todo aquel que pretenda acercarse a cualquier tipo de enseñanza del español o cualquier otro idioma como lengua extranjera, debe tener muy presente este libro, una obra que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de las lenguas y se presenta como una lectura fundamental para nuevos

desarrollos curriculares como también en estudios de investigación, dentro del campo no solo de la Lingüística aplicada, sino también en el de la Didáctica de la lengua.

El *Marco común europeo para la enseñanza de las Lenguas* (MCERL) pretende dar una idea sobre cómo podemos enseñar y aprender las diferentes lenguas modernas europeas, ofreciendo una base común de objetivos, contenidos, programaciones, metodologías y criterios de evaluación con el fin de conseguir una mayor comunicación e interacción con todos los países. El sentido de esta obra es entonces promover una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.

3.3. Estado de la cuestión de la metodología del léxico en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua

Hasta ahora, el léxico se viene trabajando en las aulas de español para extranjeros de una manera muy superficial y de un modo transversal, aprovechando otras cuestiones lingüísticas que sí que se trabajan con una mayor precisión como la gramática, la comprensión lectora o la expresión escrita, pero, sin embargo, de ningún modo se le otorga una mención especial al apartado del léxico a pesar de su importancia argumentada en apartados anteriores. A lo sumo, se trabajan enormes listas de vocabulario, en ocasiones de manera inconexa e incoherente, y en el mejor de los casos divididas por campos semánticos. La metodología que se suele aplicar es la de traducción y se requiere de un gran esfuerzo de memorización por parte del alumnado.

Lo que sí es cierto es que es una manera rápida y que la eficacia depende del trabajo del alumnado, pero, también es cierto que esta forma de trabajar resulta eficaz para palabras que pueden ser agrupadas fácilmente en campos semánticos. Pero, ¿qué sucede cuando las palabras que queremos enseñar son de ámbitos reducidos, son abstracciones o tratamos de enseñar expresiones, preposiciones, conectores, conjunciones, adverbios, etc.? ya no nos podemos servir de las inmensas listas de vocabulario, debemos trabajar el léxico de una manera más específica, otorgándole la gran importancia que tiene en el aprendizaje de una segunda lengua.

3.4. Vocabulario específico de las áreas curriculares

Todo el alumnado, tanto los inmigrantes como los autóctonos, en muchas ocasiones tienen dificultades para comprender los sinónimos cultos, la instrucción de los enunciados de los ejercicios y los términos específicos de las áreas curriculares. Lo cierto es que es una de las dificultades que hasta ahora resulta más complejas de solventar, y es una de las razones por las que nuestra intervención en el Aula de Español va a ir focalizada a mejorar alguna de los aspectos de las áreas curriculares, en nuestro caso, Ciencias de la Naturaleza, Biología o la comprensión de narraciones en Lengua castellana.

Así pues, somos conscientes de que en el aula de español se pueden practicar técnicas que permitan al alumno enfrentarse a esas dificultades léxicas en las distintas situaciones. Una de las estrategias básicas que vamos a intentar que el alumnado al que nos dirigimos aprenda es que desarrolle la capacidad de explorar el

contexto de la palabra para comprender en gran medida su significado y sus acepciones.

Es posible distinguir tres tipos de vocabulario en el aula de español en la etapa de Secundaria (Nation, 2001, Cummins, 2008):

- Expresiones de las instrucciones y del lenguaje académico. Podemos facilitar el aprendizaje realizando tareas en el aula en las que se presenten palabras típicas de los ejercicios que aparecen en los libros de texto y ayudarles a que las traduzcan a un español más sencillo.

- Términos específicos de las áreas curriculares. En nuestro trabajo, decidimos centrarnos más detalladamente en este aspecto, ya que los alumnos inmigrantes se enfrentan a las mismas dificultades que los autóctonos. Una herramienta que les podría ayudar sería apuntar en un diario de clase las expresiones y frases nuevas clasificadas por temas. En nuestra intervención, trataremos de que estos alumnos en la clase específica de español para extranjeros elaboren un diccionario con las palabras que en diversos textos de un área curricular les hayan creado problemas de comprensión.

- Palabras de la vida cotidiana. El aprendizaje debe partir de lo conocido para pasar a lo desconocido por el alumno.

Uno de los objetivos principales que debe tener en cuenta un centro y en especial, el profesor del Aula de Español es que para conseguir que el estudiante que no conoce la lengua de instrucción pueda aprender igual que el resto de sus compañeros los contenidos curriculares, es preciso que se integre la enseñanza de la lengua con la de esos contenidos. El profesor de lengua debe asumir los contenidos de las otras áreas curriculares para trabajar desde un punto de vista lingüístico con ellos; pero, por otro lado, también los profesores de otras áreas deben concienciarse de la importancia del lenguaje en su enseñanza y deben programar, enseñar y evaluar de tal forma que todos los estudiantes tengan acceso a los contenidos.

En definitiva, de lo que tienen que ser conscientes todos los profesores es de que cada uno en su especialidad también debe ser profesor de lengua y desarrollar la competencia en comunicación lingüística como uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo, ya no solo en el alumnado extranjero, sino también en el propio alumnado autóctono.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Estudio comparativo entre el IES *Lucas Mallada* y el IES *Ramón y Cajal* (Huesca)

Una de la labor que desarrollamos durante el periodo de prácticas en el IES Ramón y Cajal (Huesca), fue el trabajo de investigación sobre los aspectos más interesantes acerca de la llegada de los inmigrantes, especialmente, en la época en la que su llegada comenzó a ser masiva, en los años 2002, 2003 y 2004.

El propósito principal era averiguar el proceso de trabajo que desarrollaba un centro educativo con la llegada de nuevo alumnado con estas características y condiciones, en la mayoría de los casos, adversas, por no dominar ni la lengua ni la cultura del país al que viajaban.

Puesto que el IES Lucas Mallada, en conjunto, se ha mostrado siempre muy partícipe y servicial con nuestro proyecto, decidimos recopilar datos y recabar información sobre los dos centros de secundaria, tanto de este mismo, como del Ramón y Cajal (Huesca), con el fin de observar las diferencias que se producían en dos centros, que a pesar de ser ambos de gestión pública, marcan una gran diferencia en cuanto al tipo de alumnado que recibe y acoge.

De este modo y como punto de partida, decidimos que lo interesante para comenzar con la investigación, era averiguar cómo era en ambos centros la situación actual y para ello solicitamos, tanto al equipo directivo de ambos centros como a las secretarías de los mismos, toda la información relevante que nos pudiera ser útil, como el número de alumnado total, el listado de inmigrantes si lo tenían, o como en el caso del Lucas Mallada extraer la información de las listas de matriculados, puesto que no habían realizado ellos mismos ese tipo de recuento que por nuestra parte solicitábamos, la procedencia del alumnado extranjero, etc., y con toda esta información y datos realizamos la siguiente tabla donde se refleja con mayor claridad la diferencia entre los dos centros.

Tabla 1. Número de alumnado inmigrante y procedencia en ambos centros

	IES RAMÓN Y CAJAL	IES LUCAS MALLADA
ALUMNADO TOTAL	907	313
ALUMNADO INMIGRANTE	113	88
ALUMNADO ETNIA GITANA	20	49
ALUMNADO EXTRANJERO DE HABLA HISPANA	65	33

ALUMNADO DE HABLA NO HISPANA	48	55
POBLACIÓN EXTRANJERA PREDOMINANTE DE HABLA HISPANA	ECUADOR	ECUADOR
POBLACIÓN EXTRANJERA PREDOMINANTE DE HABLA NO HISPANA	RUMANÍA	RUMANÍA MARRUECOS

A primera vista y con la obtención de estos datos, nos sorprende la diferencia de porcentaje de inmigrantes que acoge cada uno de los institutos, puesto que tal y como hemos comentado en apartados anteriores, la formación de guetos en los centros escolares no es ficticia, sino que la podemos ver día a día en muy diversas escuelas y he aquí una clara muestra de ello.

Mientras en el IES Ramón y Cajal, un centro situado en el centro de la ciudad y con un gran número de alumnado (907), contamos con un 12,45% de población o alumnado extranjero y sumando a ella la población de etnia gitana, tenemos un 14,66% de diversidad cultural; en el IES Lucas Mallada, con un número muy inferior al anterior en cuanto al número total de alumnado (311), contamos con 88 alumnos y alumnas inmigrantes y 49 estudiantes procedentes de etnia gitana. Por lo tanto, se trata de un 28,29% de la ratio de alumnado que es inmigrante, que sumados a ellos el alumnado de etnia gitana, dan un porcentaje de 44,05%, que representa al número de estudiantes con diferencias culturales muy marcadas.

Los datos deben someterse a un análisis, puesto que las cifras sin su contextualización apropiada nos pueden llevar a confusión, debido a que a simple vista, el IES Ramón y Cajal (Huesca) acoge a un mayor número de inmigrantes que el IES Lucas Mallada (Huesca), pero, sin embargo, calculando su porcentaje con el número de alumnado total, hallamos una diferencia abismal entre el número de acogida de inmigrantes de un instituto y del otro, un 14% de inmigración (sumando la etnia gitana) en el IES Ramón y Cajal y un 44% de inmigración en el IES Lucas Mallada.

De la misma manera, nos pareció interesante aportar otros datos como el número de alumnado inmigrante de habla hispana, y por tanto, procedentes de países latinoamericanos, como también el número de habla no hispana que deberían pasar por el aula de español en los centros, así como los países predominantes extranjeros de habla hispana como de no hispana, observando una clara coincidencia en ambos institutos, donde el país de habla hispana predominante era Ecuador, mientras que el país predominante de habla no hispana en el caso del IES Ramón y Cajal era Rumanía y en el caso del IES Lucas Mallada también era Rumanía⁸ igualada con Marruecos.

⁸ Información que coincide con los datos del INE sobre la población inmigrante en Aragón de 2006 con Rumanía en la cabeza.

Por lo tanto, en lo que respecta a los centros, observamos esa clara diferencia que mencionábamos párrafos atrás en la que la formación de guetos escolares es evidente, ya no solo por la zona en la que están situados los centros, puesto que el IES Lucas Mallada, no está situado en ninguna zona de muy concurrida inmigración y además comparte espacio con otro centro llamado IES Sierra de Guara, que tampoco acoge este gran número de inmigrantes, sino que como ya hemos anticipado, hay muchos factores que provocan la formación de estos guetos, como la procedencia de los colegios a los que los centros de Secundaria están vinculados o el boca a boca y el llamamiento de la inmigración a la propia inmigración, donde las familias tienen una gran influencia, tanto las inmigrantes, como incluso las autóctonas que por prejuicios y estereotipos acaban queriendo evitar este tipo de centro donde la población de inmigración es mayor, puesto que erróneamente piensan que el nivel educativo va a ser inferior para sus hijos. Por lo tanto, las familias de los estudiantes autóctonos prefieren llevarse a sus hijos a otros centros como el IES Ramón y Cajal y las familias de inmigrantes prefieren que sus hijos vayan donde han ido sus compañeros paisanos, por ejemplo al IES Lucas Mallada, algo que complica la concienciación social en este tema. Solo quienes están inmersos en esta situación y observan con detenimiento los problemas que esto conlleva pretenden hacer una lucha con el fin de cambiar el panorama, y con el fin de formar una verdadera escuela inclusiva, desde la cual se pueda hacer frente y ayudar a todas estas familias inmigrantes cuyas necesidades educativas son diferentes que las necesidades de las familias y estudiantes autóctonos.

En conclusión, son los profesores los más conscientes de la existencia de esta situación, puesto que día a día intentan dar solución a la diversidad en sus aulas, las asociaciones de padres y madres que han querido informarse y unirse a la causa de introducir el ámbito educativo en el paradigma de la escuela inclusiva.

4.1.1. Aula de español en dos institutos de Huesca: IES Lucas Mallada e IES Ramón y Cajal

A través de la documentación y memorias que hemos logrado recopilar tanto del IES Lucas Mallada como del IES Ramón y Cajal (Huesca), nos hemos podido percatar de la dificultad que han tenido que superar ambos centros para enfrentar las complicaciones que surgieron con la llegada masiva de inmigrantes a España, en especial, el IES Lucas Mallada, que tuvo que realizar una laborioso proyecto de voluntariado dentro del propio centro para ofrecer a todos aquellos inmigrantes que no conocieran la lengua española o que se encontraran en un gran desnivel curricular con respecto a su edad.

IES LUCAS MALLADA

Los profesores del IES Lucas Mallada demostraron una gran capacidad de trabajo en equipo, a la vez que una gran generosidad por su parte, puesto que se organizaron de una manera ejemplar, realizando horas extras para no dejar sin amparo a todo este numeroso alumnado de diversas procedencias.

En una entrevista con Guillermo Iturbe, el director del centro de aquellos años (2002-2008), nos comentaba lo complejo que había sido al principio, en esos años del 2002 y 2003, puesto que no contaban todavía con aula de español, de la misma forma que en la actualidad, pero que la responsabilidad del centro no podía permitir

que aquellos alumnos quedaran marginados dentro de las aulas. Así pues, con la generosidad de todo el profesorado que quiso colaborar pudieron atender a los 27 alumnos de nacionalidad extranjera llegados al centro recientemente. En ese mismo curso 2002/2003 se dobló la cifra de alumnado inmigrante a la par que aumentaba la diversidad interna del centro.

Nos hicimos una pregunta interesante sobre estas situaciones que nos planteaban los propios profesores del IES Lucas Mallada: ¿Cómo reacciona el Instituto ante la incorporación tardía de abundantes alumnos y alumnas no castellano parlantes?

El Instituto en esa época no contaba con un aula de recepción para este tipo de alumnado ni con un especialista dedicado a estos efectos, y esto es lo que continuamente solicitaban sin ninguna respuesta por parte de la administración. Desde la perspectiva en la que se trabajaba en este instituto, veían necesario sacar a estos alumnos, desconocedores del español, de sus aulas ordinarias, porque entendían que de esta forma se podían sentir doblemente discriminados, por no entender al profesorado o a los compañeros y por sentirse incapaces para alcanzar unos niveles mínimos en las materias.

A lo largo de ese año, se incorporaron 9 alumnos no castellano parlantes al centro y para atenderlos, 12 componentes del profesorado dedicaron unas horas, por encima de su horario reglado, para atenderlos. Entre ellos, construyeron un horario paralelo de 30 horas, al que acudía el alumnado, según sus necesidades para aprender castellano. Por la diversidad de niveles, la atención otorgada debía ser individualizada y en algunas horas eran precisos dos profesores.

Lo cierto es que no siempre se consiguieron alcanzar los objetivos previstos, tal y como se apunta en la memoria del año 2002/2003, pero sí lo hicieron en la mayoría de los casos.

Otro de los graves problemas con los que se encontraron fue la acogida de alumnado que previamente había tenido una mala o nula escolarización. Esta situación les lleva a necesidades de apoyo no contempladas en los cupos previos. En el centro se intentó que se compartieran sus culturas con la nuestra y que ellos se vieran reconocidos como parte importante del Instituto, ofreciendo excursiones, facilitando el material escolar y la relación con el resto de compañeros. Se comenzó con la costumbre de que cuando un inmigrante llegaba se hacía una panorámica de su país, de las aportaciones de su nación o de su zona geográfica a la historia, plasmados en un cartel con datos y fotos que se colocaban en sus aulas de referencia, y de este modo, trabajaban ya desde una perspectiva y un paradigma de la escuela inclusiva, tan necesario desde entonces. Se trata en todo momento de aprovechar sus habilidades con el fin de integrarlos y mejorar su autoestima. Nos cuenta Guillermo Iturbe, que una de las técnicas que utilizaban para relajar a este alumnado, y que a ellos les hacía especial ilusión era permitirles la entrada en internet para que buscaran sobre su pueblo o su país y que posteriormente se lo explicaran a los compañeros. Todo este tipo de trabajos y muchos más, pudieron cubrir ese año la atención a los inmigrantes, haciendo que este nuevo alumnado se sintiera a gusto, olvidándose a veces de sus carencias familiares o económicas. En palabras de Guillermo Iturbe, “todo el esfuerzo que los profesores pusieron, finalmente se vio muy bien recompensado y cuentan con testimonios escritos del alumnado de esos años.”

Por supuesto, la experiencia fue muy enriquecedora y los años siguientes consiguieron proveerse de un Aula de español, y tutor de acogida, todo fue mejorando poco a poco, y hallaron numerosos recursos para la acogida de los inmigrantes que iban llegando al centro. Incluso llegaron a formar una Comunidad de Aprendizaje en el siguiente curso, 2003/2004 que resultó todo un éxito y de nuevo fue una experiencia asombrosa, como cuenta Guillermo Iturbe y otros profesores con los que tuvimos ocasión de intercambiar ideas y anécdotas.

Actualmente, de nuevo no cuentan con Aula de español, aunque en menor medida, pero sí que siguen llegando inmigrantes desconocedores del habla hispana, a los que tienen que amparar de nuevo mediante clases de apoyo y horario y preocupaciones extra de profesorado. De hecho, en la semana que estuvimos trabajando con ellos, llegó casualmente un alumno de procedencia china, llevaba dos semanas en España y era un total desconocedor, no solo de la lengua, sino también de la grafía que se utiliza en occidente, por lo tanto, la situación era muy complicada y las dificultades y necesidades que tenían eran inmensas y requerían de mucha individualidad, puesto que ningún alumno más se encontraba en esas mismas condiciones.

IES RAMÓN Y CAJAL

Muy diferente fue la situación del IES Ramón y Cajal (Huesca) por aquel entonces, puesto que como en la actualidad, a pesar de contar con un número menor de inmigración en el centro, paradójicamente, siempre han conseguido obtener mayores recursos. De esta manera, cuando comenzaron a llegar los inmigrantes, el IES Ramón y Cajal (Huesca), ya estaba provisto de un aula de español con su correspondiente profesora, seleccionada por el Departamento de Lengua castellana y Literatura.

A diferencia del IES Lucas Mallada, el IES Ramón y Cajal (Huesca), presentaba una forma muy organizada de trabajar con los inmigrantes, dado que en escaso tiempo contó con los medios y recursos suficientes para ello.

Uno de los criterios en los que se basaban para realizar el reagrupamiento del *Aula de Inmigración* era la lengua materna o de origen del alumnado, por encima de otros condicionamientos como la edad o la capacidad de trabajo, ya que el aprendizaje según el idioma de origen es muy distinto. En estos años observaron cinco grupos diferentes:

- a) Alumnado de lenguas eslavas.
- b) Alumnado de lenguas románicas.
- c) Alumnado de lenguas árabes.
- d) Alumnado de lenguas chinotibetanas.
- e) Alumnado de lenguas negraofirinacas

De igual manera que el profesorado del IES Lucas Mallada, en el IES Ramón y Cajal (Huesca), eran de la misma opinión y no consideraban positivo que el alumnado inmigrante asistiera, en un principio, diariamente a clases de las que entendiera poco, puesto que este alumnado se siente muy aislado en sus aulas sin poder comunicarse con sus compañeros y compañeras. Lo que sí está bien, es

intentar que el resto de alumnado se acercara y estableciera una relación más próxima, puesto que ellos agradecen cualquier muestra de cariño.

El IES Ramón y Cajal, no solo implicaba en esto al tutor del Aula de español, al tutor de acogida y al tutor de referencia, sino que intentaba implicar a todos los Departamentos Didácticos, con el fin de integrar en la vida académica completamente al alumnado inmigrante.

Hoy en día, el IES Ramón y Cajal, sigue siendo abastecido con esta aula de español, cuyo uso es diferente, en ella nos encontramos con alumnos de muy distintas características. Allí localizamos a los sujetos de nuestro trabajo: al Sujeto 1, con un nivel B1, al Sujeto 2, cuyo nivel supera el B1, y al recién llegado, Sujeto 3, de origen rumano, que conforme han ido pasando las semanas, ha dejado de asistir al aula de español e incluso a muchas de sus clases ordinarias sin aparente razón. Actualmente, se trabaja con ellos de una manera diferente. A los Sujetos 1 y 2, simplemente se les ayuda con los deberes de la asignatura de lengua, como si se tratara de una clase de apoyo y con el Sujeto 3, se trabajan diferentes tipos de narraciones, según el nivel que presenta, para ayudarlo a adquirir vocabulario y manejarse con la lengua española.

Como vemos, la forma de trabajar en aquellos primeros años de ambos centros era verdaderamente diferente, las condiciones eran distintas, y por supuesto, las situaciones que se producían en consecuencia no tenían nada que ver, aunque probablemente, gracias al esfuerzo de cada profesor implicado, a pesar de contar con menos apoyos, en ambos centros los resultados fueron óptimos y el objetivo final se conseguía satisfactoriamente en los dos institutos.

Tal y como hemos podido observar previamente, son dos centros compuestos por un tipo de alumnado muy diferente y en el caso del IES Lucas Mallada, somos conscientes de que trabajan diariamente para hacer frente a este gran número de inmigración que desde hace años se introduce sin control en esas aulas, todo ello cada vez con menos oportunidades y menos recursos, eso sí, siempre con gran iniciativa por parte del profesorado y aprovechando la gran experiencia que han adquirido estos años previos y de apoteosis en cuanto al aprendizaje.

De la misma manera que hemos comentado en el apartado anterior 1.1 *Segregación en las escuelas*, la única solución posible para acabar con este tipo de situaciones es erradicar la segregación formada en los centros, con todo el tipo de ideas y estrategias susodichas y consiguiendo importantes apoyos de la administración, además de realizar un exhaustivo trabajo de concienciación a las familias, tanto procedentes de otras culturas, como las propias familias autóctonas.

4.2. Diseño metodológico de la propuesta didáctica

Realizamos esta propuesta de intervención educativa en las aulas de español de los Centros de Educación Secundaria Obligatoria con el fin de ayudar a los alumnos a superar aquellas asignaturas que por dificultad de vocabulario no pueden alcanzar los objetivos mínimos de ciertas materias. Además, una de las ventajas que plantea esta propuesta es la posibilidad de que se realice no solo en las aulas de español, sino que como acabamos de mencionar, los propios profesores de las materias específicas pueden llevarla a cabo en sus aulas cuando hallen este tipo de alumnado con dificultad.

Recordemos en este punto cuáles son los niveles de referencia de los que hablábamos en el punto 3 de esta investigación. Nos centraremos para nuestro trabajo en los tres primeros niveles, A1, A2, B1, del MECRL (2002: 26-35) que son los que trabajaremos en la intervención didáctica, con el fin de mejorar la adquisición del léxico a través de su profundización y con la ayuda de la comprensión de textos y la escritura de los mismos.

Así pues, en el nivel A1 el alumno deberá ser capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. También, puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. En definitiva, puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Progresando a un nivel A2, el alumno debería ser capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Por un lado, sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Por otro lado, debe saber describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Finalmente, en un nivel B1, el alumnado debe ser capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Es decir, sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Al igual que, debe ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares en los que tiene un interés personal. Además, deberá poder describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Una vez definidos y brevemente detallados los niveles con los que trabajamos, nos debemos de poner metas y objetivos. En nuestro caso, nuestra intervención va a ser breve, por las limitaciones que tenemos debido a la duración de nuestras prácticas (cuatro o cinco sesiones en cada centro). Por lo tanto, y a grandes rasgos, la meta final sería innovar, y promover otro tipo de métodos en los centros para el aprendizaje de segundas lenguas, además de mejorar de alguna manera el vocabulario de los alumnos, hacerlos conscientes de su propio método de aprendizaje y conseguir que dentro de una gran diversidad, como se produce en estas aulas, aprendan a trabajar y colaborar en equipo, así como que conozcan y que aprendan a manejarse con diversos diccionarios, y con los ordenadores realizando búsquedas de información.

Con el enfoque metodológico y comunicativo que vamos a llevar a cabo, generalmente se desarrollan cinco destrezas (hablar, leer, escribir, escuchar y dialogar); sin embargo, en nuestro humilde proyecto, dado que la mayoría del alumnado con el que trabajamos supera el nivel B1 tanto en la expresión oral como en la comprensión auditiva, nos proponemos mejorar el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita. Además, por otro lado, trabajamos de una forma más profunda el léxico y los tipos de textos con los que realizamos las tareas, destinados a

su nivel y relacionados directamente con sus intereses académicos, con el fin de solventar las dificultades que se les presentan en el ámbito educativo.

Con este proyecto pretendemos demostrar que, para la adquisición de nuevo vocabulario y nuevos conceptos, también es importante, por no decir imprescindible, llevar a cabo una metodología innovadora que promueva los intereses del alumnado y lo motive para que su capacidad de esfuerzo se vea incrementada y, por tanto, el aprendizaje realizado sea significativo, al mismo tiempo que los inmigrantes sientan la necesidad de continuar mejorando el aprendizaje de esta lengua que no es la suya. Para ello, valoraremos todos los factores emocionales y culturales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tan importante en la vida de estas personas, como luego comentaremos.

Otro de los objetivos más importantes que procuramos desarrollar con este proyecto es conseguir que cada alumno de manera individual supere su propio nivel, y llegue a ser consciente de que tienen mucho por aprender de esta segunda lengua a pesar de poder comunicarse de manera coloquial con sus compañeros y en la vida cotidiana. Es importante tener un dominio de los distintos registros de la lengua y la mayoría de ellos no tienen oportunidad de convivir o entrar en contacto con el registro más formal o culto de la lengua, porque en su vida cotidiana no tienen fácil acceso. Por lo tanto, el ámbito escolar es para ellos una oportunidad fundamental para realizar una acercamiento intensivo a este nueva lengua con el que no están familiarizados, y el deber del profesorado como parte responsable del sistema educativo es mostrar y enseñar a este tipo de alumnado, y al resto de ellos, este registro lingüístico con el fin de que puedan desenvolverse en la vida diaria de una manera más segura y con una mayor confianza en ellos mismos.

A excepción del alumno de origen rumano, sujeto 3, recién llegado a España, que forma parte del IES Ramón y Cajal de Huesca, partimos de la idea de que los alumnos saben desenvolverse coloquialmente en esta segunda lengua, el español, en la cotidianidad diaria, sin embargo, en un ambiente con un registro lingüístico más culto, como puede ser el propio ámbito educativo en las relaciones entre el profesorado o alumnado-profesorado, pueden hallarse con conceptos, ideas, palabras, cuyo significado desconocen por no ser el usado habitualmente en su español estándar. Siendo conscientes de ello, pretendemos crear en el aula un ambiente distendido y agradable en el que disfruten aprendiendo, cooperando entre ellos, y en el que el aprendizaje resulte ser una experiencia motivadora y reconfortante, para que tras el trabajo realizado, sean ellos mismos lo que se percaten de la necesidad de trabajar más cuidadosamente su proceso de aprendizaje y sean conscientes de cómo funciona su modo de trabajar para desarrollar siempre un aprendizaje significativo, con el fin, en nuestro caso de que las palabras aprendidas, ideas y nuevos conceptos, queden interiorizadas y formen parte del lexicón para que puedan utilizarlas y no queden en el olvido como sucede con la mayoría de las palabras aprendidas que quedan en desuso por no comprender bien su significado o su contextualización.

Como venimos mencionando durante todo el trabajo, este proyecto de intervención didáctica quiere mejorar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, en concreto, en lo que se refiere a la adquisición del léxico, algo que hasta ahora no se ha trabajado muy profundamente en las aulas, porque no se le dedica la importancia que se merece.

4.2.1 Situación actual del Aula de español del IES Ramón y Cajal (Huesca)

El primer día que entramos en el Aula de español del IES Ramón y Cajal, fue muy revelador para nosotras, puesto que teníamos unas equivocadas expectativas sobre cómo se trabajaría en aquella aula. Los alumnos sabían más español de lo que nos esperábamos y el modo de trabajar no se asemejaba al que desde nuestro punto de vista debería ser de un aula de español, sino que más bien funcionaba como un aula o taller de repaso de lengua, donde se realizaban los deberes de lengua o si no los había de esta, de cualquier otra materia. Por toda esta forma de trabajar creímos que nuestro proyecto sería tanto para el alumnado como para la profesora bastante innovador y esperaba que asumieran bien el cambio de metodología como así lo hicieron posteriormente.

Uno de los aspectos más significativos que mejoramos con este nuevo método de trabajar el léxico, es que desarrollamos un trabajo basado en Competencias Básicas, algo que no se tenía muy presente a la hora de trabajar el léxico actualmente. En especial podemos afirmar que trabajamos de manera concreta las siguientes competencias señaladas con profundidad en *el Currículo Aragonés de Secundaria (Anexo I, 1-12)*:

-Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia es la más trabajada desde todos los ámbitos educativos, o por lo menos, debería ser el pilar fundamental dentro del ámbito educativo, puesto que se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Así pues, trataremos de trabajar el lenguaje como herramienta de comprensión representación de la realidad, puesto que debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Además, leer y escribir, base en la que nos apoyamos para llevar a cabo nuestro proyecto, son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

Para nuestro proyecto es interesante que tanto el alumnado como el profesorado sea consciente de que comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la

lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

-Tratamiento de la información y competencia digital

Dado que una buena parte del trabajo vamos a llevarla a cabo con ayuda de los ordenadores, la competencia digital y que tengan un dominio y manejo de la red será fundamental para poder desarrollar la tarea pertinente. Así pues, esta competencia consiste en disponer de habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, e incluye la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Es importante que el alumnado sea competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual, lo que incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos cognitivos, como en nuestro caso investigación y búsqueda de diferentes recursos y diccionario en la red. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas, como las aquí propuestas, u objetivos específicos.

-Competencia para aprender a aprender

Otra de las competencias que mejor se desarrollan durante este proyecto es la de aprender a aprender, que supone ayudar a que el alumnado disponga de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Algo que nosotras mismas nos proponemos como objetivo principal del proyecto que llevamos a cabo.

Esta competencia pretende que, por un lado, el alumnado adquiera la conciencia de sus propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, se procura que el alumnado disponga de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Todo ello, significa que los alumnos con los que vamos a trabajar deben ser conscientes de lo que saben y de lo que es necesario que aprendan, de cómo se aprende y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Lo que también, implica, de cualquier modo, la curiosidad, por parte del alumnado, de

plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema, utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

-Autonomía e iniciativa personal

Desde nuestro punto de vista, esta competencia está muy ligada a la anterior, puesto que se trata de ayudar al alumno a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de afrontar problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos; algo que no puede desarrollarse si uno no es consciente de su mejor forma para aprender y adquirir autonomía.

Además, como pretendemos desarrollar un trabajo cooperativo, debemos intentar que nuestros alumnos comporten una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos y que dispongan de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

El resto de competencias (competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; o la competencia matemática), no se trabajan con la misma intensidad que las desarrolladas previamente, por lo que no vamos a tratarlas aquí, a excepción de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, que se trabaja en los textos que utilizaremos en las tareas, dado que el léxico está relacionado con esta materia.

En definitiva, y antes de entrar en la explicación concreta del proyecto de intervención, queríamos destacar que para llevar a cabo el trabajo, nos propusimos como objetivo diseñar todas las tareas y actividades sin la utilización de ningún libro de texto, de tal forma que todo fuera material de elaboración propio y lo más creativo posible. Para lo único que se utilizaron libros de textos fue para la extracción de textos útiles y que no salieran de su propio ámbito educativo.

4.3. Características del proyecto de mejora de adquisición del léxico

Para diseñar los materiales didácticos que procedemos a usar en la intervención, seguimos las pautas que Estaire diseñó ya en 1990 con ciertas modificaciones, y consta de 6 pasos:

1. Elección del tema/centro de interés/foco de atención. Elección y programación de la tarea final.
2. Especificación de objetivos de aprendizaje a partir del análisis de la tarea final (fase I). Se completará en el paso 5.
3. Especificación de contenidos: lingüísticos y de otros tipos a partir del análisis de la tarea final (fase I). Se completará en el paso 5.

4. Planificación del proceso: programación de la secuencia de *tareas de comunicación* y *tareas de apoyo lingüístico* necesarias para la consecución de la tarea final; temporalización de la secuencia.
5. Análisis de toda la secuencia programada con el fin de completar/ajustar las especificaciones de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos (fase II); y ajustar cualquier otro elemento de la programación.
6. Programación de los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizarán los profesores y los alumnos a lo largo de la unidad, como parte integral del proceso de aprendizaje.

El proyecto de mejora de adquisición del léxico está dirigido al alumnado que conforma el aula de español en el IES Ramón y Cajal y tres alumnos seleccionados por criterios de dificultad de expresión tanto oral como escrita en el IES Lucas Mallada, que actualmente no cuenta con aula de español. Los niveles abarcan casi toda la ESO, desde 2º de la ESO hasta 4º, con niveles también muy diferentes, que corresponden según el *MECRL* a A1, A2, B1 y B2, como ya se ha dicho anteriormente.

El proyecto abarca un total de 6 sesiones, 5 tareas contando con la tarea final. No obstante, cabe destacar que tanto los grupos de trabajo, como la organización y la secuenciación de las tareas, estarán supeditadas al ritmo de aprendizaje de los alumnos, a su comportamiento, su asistencia, y a las necesidades que vayan manifestando. Mostramos en el siguiente cuadro un resumen explicativo del proyecto.

Nombre del proyecto	“Mejorando mi vocabulario”
Asignatura	Aula de español
Nivel	2º, 3º y 4º de ESO. Se pretende que todo el alumnado participante mejore su nivel inicial.
Número de alumnos	6 alumnos, tres en cada centro.
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las estrategias para aprender vocabulario - Identificar qué necesitan mejorar - Fomentar el principio de autonomía de aprendizaje - Ayudar y compartir conocimientos con los compañeros - Aprender a clasificar para organizar la información - Aprender de forma cooperativa y por medio de un enfoque por tareas - Transmitir conceptos que les sean de gran utilidad para los

	<p>alumnos inmigrantes por ser procedentes de la vida académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar al alumnado inmigrante en torno al ámbito educativo.
Objetivos específicos de las tareas del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar conceptos que les sean de gran utilidad para el alumnado inmigrante procedentes del ámbito académico como cultismos y vocabulario específico de las materias. - Mejorar tanto la expresión escrita como la comprensión lectora. - Mejorar y profundizar en la adquisición del léxico con el fin de que pase a formar parte de su bagaje lingüístico. - Identificar sus dificultades lingüísticas y ayudar a solventarlas.
Tareas	<p>El orden de las tareas es el que nos ha parecido más coherente para la realización de una secuenciación de tareas.</p> <p>Tarea 1: ¿qué es un diccionario?; ¿Quiénes somos nosotros? → activación de conocimientos previos y presentación.</p> <p>Tarea 2: En busca de la palabra desconocida. → Comprensión lectora</p> <p>Tarea 3: Entrevista a las palabras. → trabajo específico con el vocabulario</p> <p>Tarea 4: ¡Yo a ti te conozco! →contextualización del vocabulario trabajado.</p>
Tarea final	<p>Tarea 5: Nuestro diccionario: Elaborar un diccionario conjunto de la clase del aula de español con el vocabulario específico trabajado en las anteriores tareas como documento recopilatorio del trabajo realizado.</p>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades van a ser tanto individuales como colectivas promoviendo en el primer caso la autonomía personal y el trabajo cooperativo en el segundo caso. - Seguiremos una metodología basada en el enfoque comunicativo mediante el trabajo por tareas y aplicaremos diferentes tipos de interacción en el aula: alumno-alumno; alumno-profesor, etcétera. - Fomentaremos la reflexividad, el razonamiento y el juicio propio en los alumnos, con el fin de que sean ellos mismos los que infieran los conocimientos. - Se trata de una investigación-acción, ya que se pretende transformar el contexto educativo de los participantes, con el fin de obtener diversas mejoras.
Tiempo requerido	5 sesiones de 50-55 minutos cada una.
Recursos didácticos	<p>Bosque, I. (2002): <i>Diccionario combinatorio del español contemporáneo, las palabras en su contexto</i>. Madrid: SM</p> <p>Corominas, J. (1987). <i>Breve diccionario etimológico de la Lengua</i></p>

	<p><i>Castellana.</i> Madrid: Gredos.</p> <p>Corripio, F. (1996). <i>Diccionario práctico. Sinónimos y Antónimos.</i> Barcelona: Larousse, Planeta.</p> <p>Luque Durán J.D., y Luque Nadal, L. (2006). <i>Nuevas narraciones españolas I.</i> Madrid: SGEL.</p> <p>Real Academia Española (2005). <i>Diccionario del estudiante.</i> Barcelona: Santillana.</p> <p>VV.AA., (2002): <i>Clave: Diccionario de uso del español actual.</i> Madrid: SM.</p> <p>VV.AA., (2002): <i>Diccionario de Secundaria y Bachillerato.</i> Madrid: SM.</p> <p>VV.AA., (2006): <i>Diccionario de Lengua española, Secundaria y Bachillerato.</i> Madrid: SM.</p> <p>VV.AA., (1989): <i>Diccionario manual, Lengua española, sinónimos y antónimos.</i> Barcelona: Vox.</p> <p>VV.AA. (1994): <i>Diccionario. Sinónimos y antónimos.</i> Madrid: Espasa-Calpe.</p> <p>RECURSOS DIGITALES (páginas web)</p> <p>www.rae.es</p> <p>www.wikipedia.org</p> <p>www.wordreference.com</p>
--	---

Cuadro 3. Resumen explicativo con las características del proyecto

Tras explicar brevemente la secuenciación que vamos a llevar a cabo en la propuesta de intervención en el aula de español, creemos conveniente hacer una breve alusión a la importancia que tiene la flexibilidad en este tipo de realizaciones didácticas. No cabe duda de que es el docente quien se tiene que adaptar al grupo de alumnado y no de forma contraria. Para ello, es necesario que el profesor cuente con una gran cantidad de material didáctico y con unos objetivos y diseño de las actividades específicas, pero lo más importante es la flexibilidad por parte del profesorado, puesto que las situaciones o acontecimientos que pueden emerger dentro de un aula, nunca pueden ser previstos con total certeza e incluso pueden llegar a sorprendernos si no estamos preparados para la improvisación.

Hemos de mencionar también, que trabajamos en ambos centros de la misma manera y llevamos a cabo las mismas tareas, aunque surgieran diferencias por la experiencia previa y las reflexiones constantes por nuestra parte.

4.3.1. Tareas del proyecto de intervención: “¡Mejorando mi vocabulario!”

Antes de dar comienzo a nuestro proyecto de mejora del léxico, pudimos entrar e interrumpir una de las clases en el aula de español para realizar las

pruebas de nivel oportunas, procedentes del Carei⁹, para detectar con mayor precisión los niveles con los que íbamos a trabajar (véase *Anexo 1 y 2*).

En la primera sesión solicitamos a los alumnos tanto del IES Ramón y Cajal como del IES Lucas Mallada que redactaran una carta de presentación donde dejaran constancia de su llegada a nuestro país, y por otra parte, también su llegada al ámbito educativo, a cada uno en su centro educativo pertinente, además de que especificaran cuál era la asignatura que actualmente les causaba mayores problemas a causa del vocabulario específico nuevo; lo que nos sirvió para seleccionar la clase de textos que íbamos a trabajar y la asignatura que íbamos a tomar como referencia (véase *Anexo 3*).

A continuación, exponemos las siguientes tareas que se llevaron a cabo dentro del aula, tal y como se describen en el siguiente cuadro:

Tarea 1	“¿Qué es un diccionario? ¿Quiénes somos?”
objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Activar los conocimientos previos del alumnado - Incrementar el conocimiento sobre los distintos tipos de diccionarios. - Desarrollar la capacidad de escritura y perderle el miedo a la misma. - Conocer al resto de compañeros - Fomentar la lectura y corrección en voz alta. - Realizar un aprendizaje cooperativo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los distintos tipos y usos que tienen los diferentes diccionarios - Desarrollo de la destreza escrita y fomento de la lectura en voz alta
Tareas del alumno	El alumno tendrá que mostrar los conocimientos previos sobre el uso de los diferentes diccionarios y, por otro lado, tendrá que realizar una redacción para posteriormente leerla en voz alta.
Desarrollo de las actividades	<p>A modo de iniciación de la sesión, el alumno en voz alta tendrá que interactuar con la profesora para realizar una activación de sus conocimientos previos sobre el uso de los diferentes diccionarios.</p> <p>Tras contarles en qué van a consistir las cinco sesiones del proyecto de innovación en las que van a participar y comprobar sus escasos</p>

⁹ Se trata de un centro creado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón al servicio de la comunidad educativa aragonesa para todos los temas relacionados con la acogida e integración de la población de origen inmigrante en el contexto educativo desde la óptica de la interculturalidad. Recientemente se ha visto modificado su nombre cambiando la palabra Interculturalidad por Inclusiva.

	<p>conocimientos sobre los tipos de diccionarios, deberán realizar una redacción donde expongan cómo fue su llegada a España, con qué dificultades se encontraron, cómo les acogió el centro educativo al que pertenecen y cuál es la asignatura que más dificultades les ofrece.</p> <p>Posteriormente leerá cada uno su redacción en voz alta.</p>
Temporalización	50 min.
Observaciones	<p>Nos pareció interesante que esta primera intervención en el aula fuera más activa y más interactiva, con el fin de que el alumnado tomara confianza con la nueva profesora dentro del aula. Como también consideramos necesario dedicar cinco minutos de la clase a la explicación del proyecto que íbamos a llevar a cabo, con el fin de mantener informado al alumnado en todo momento, para que ellos mismos observen la progresión de los acontecimientos y no se sientan perdidos.</p> <p>De igual manera, vimos necesaria la activación de conocimientos previos, para saber cuál es el nivel y desde dónde debemos partir.</p>

Cuadro 4. “¿Qué es un diccionario?; ¿Quiénes somos nosotros?”

Tarea 2	¡En busca de la palabra desconocida!
objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la lectura como modo de aprendizaje - Fomentar la lectura en voz alta - Reflexionar sobre cuestiones léxicas - Conocer vocabulario propio del área de Ciencias Naturales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos del ámbito de las ciencias naturales. - Selección de las palabras desconocidas
Tareas del alumno	<p>El alumno deberá leer los textos seleccionados por la profesora en voz alta, y deberá reflexionar sobre las palabras y conceptos que aparezcan y que desconozcan, eligiendo 8 de ellas con el fin de trabajarlas en las próximas tareas.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>Deberán traer a clase los libros de la materia seleccionada y buscaremos en común varios textos para trabajar, para leerlos reflexivamente, en voz alta y cada uno seleccionar las palabras cuyo significado no comprenda total o parcialmente.</p> <p>Debemos ser conscientes de que la selección de palabras puede ser muy variada, porque en el aula de español podemos tener niveles muy diferentes, A1, A2, B1, por lo tanto, quizás unos no comprendan un vocabulario culto o técnico y otros alumnos no lleguen a comprender diferentes verbos adjetivos</p>

	<p>o sustantivos más habituales. De todas formas, aprovecharemos estas diferencias para realizar un diccionario más completo, con diversidad de palabras y esto también nos ahorrará tiempo para que cada alumno seleccione sus 8 palabras diferentes al resto de los compañeros.</p>
Temporalización	Una sesión de 50 minutos.
Observaciones	Los textos seleccionados proceden de sus propios libros de biología o ciencias naturales, pero con el Sujeto 3 trabajamos narraciones literarias a un nivel adaptado, puesto que siendo escasos sus conocimientos del español, eran muy complejos para él los textos seleccionados, así que vista la complejidad, decidimos trabajar con narraciones adaptadas a su nivel de conocimientos.

Cuadro 5. “¡En busca de la palabra desconocida!”

Tarea 3	Entrevista a las palabras
objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar y desarrollar el manejo de los recursos digitales. - Conocer el uso y diferencias de los distintos tipos de diccionarios. - Fomentar el trabajo y aprendizaje cooperativo. - Aprender conceptos nuevos del área de Naturales. - Conocer vocabulario específico del ámbito lingüístico.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del significado de las palabras desconocidas. - Uso de diversos diccionarios - Uso de las TICs.
Tareas del alumno	<p>El alumno deberá indagar sobre sus propias palabras seleccionadas en la tarea anterior a partir de los distintos tipos de diccionarios que hallamos en el aula o en su defecto, con la ayuda de ordenadores. Además, está permitido que se ayuden entre ellos para que también conozcan las palabras de sus compañeros y aprender a trabajar en equipo, siendo conscientes de que el diccionario final será un trabajo cooperativo y llevado a cabo siempre en grupo.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>Esta tercera tarea consistiría en trabajar profunda y detalladamente las palabras seleccionadas previamente, de una forma lúdica. Para ello necesitaremos recursos materiales como varios diccionarios de distintos tipos.</p> <p>Se trataría de hacerle preguntas a la palabra que queremos designar y cuyo significado pretendemos que quede claro, penetrado e integrado en lexicón de nuestro alumnado.</p>

	<p>Así pues, le preguntaríamos por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Su nombre o DNI, que sería la palabra y una de sus acepciones, la más adecuada recordando el contexto textual del cual se ha extraído. ➤ Su origen, que se trataría de acercarnos a su propia etimología y origen; su trabajo, que se trataría de otorgarle a la palabra su propia categoría gramatical y con ello su función. ➤ Su familia, refiriéndonos a su familia léxica o su mismo campo semántico, con el fin de que valoren que las palabras pueden cambiar de categoría fácilmente. ➤ Sus partes del cuerpo, con el fin de ver cómo se ha podido formar la palabra, sufijos, afijos, prefijos, lexema, composición verbal, etc. ➤ Si cuenta con muchos amigos, refiriéndonos con ellos a los sinónimos que pueda tener. ➤ De la misma forma por sus enemigos, haciendo referencia a los antónimos de la propia palabra. ➤ Sus padres, hermanos o amigos. Con ello pretendíamos saber si tiene hiperónimos, hipónimos y cohipónimos. ➤ Le preguntaríamos por sus estudios, queriendo conocer si es una palabra culta, vulgar, coloquial, etc. ➤ Finalmente, le preguntaríamos por su voz, indicando el número de sílabas, rimas posibles, sonoridad de la palabra, etc.
Temporalización	2 sesiones de 50 minutos.
Observaciones	<p>Debemos aprovechar esta sesión para explicarles cuestiones lingüísticas como qué es un sinónimo, antónimo, hiperónimo, hipónimo, cohipónimo, dominio de las categorías léxicas, funciones, etimologías, etc.</p> <p>Finalmente no han podido llegar a trabajarse en ningún caso las ocho palabras y además tuvimos que suprimir las tres últimas cuestiones de la entrevista porque el tiempo corría en nuestra contra y hubiéramos necesitado una sesión más con la que no contábamos.</p> <p>En todas estas sesiones, los alumnos pueden ayudarse entre ellos, pueden colaborar en la búsqueda de palabras del compañero, pueden interactuar y deben de hacerlo, interesándose así por las palabras de sus propios compañeros y llevando a cabo un aprendizaje cooperativo.</p>

Cuadro 6. “Entrevista a las palabras”

Tarea 4	¡Yo a ti te conozco!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la habilidad de la escritura - Afianzar el conocimiento de las palabras trabajadas - Construir redacciones utilizando las palabras aprendidas para

	<p>demostrar el conocimiento de su uso contextualizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear redacciones con la mayor coherencia posible
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las palabras seleccionadas. - Uso de la escritura con un fin específico como medio de evaluación y valoración. - Fomento de la lectura en voz alta.
Tareas del alumno	<p>El alumno deberá demostrar que las palabras trabajadas en las tareas previas han pasado a formar parte de su bagaje lingüístico a partir de la creación de una redacción en forma de cuento o anécdota donde quede constatado que es capaz de ubicar la palabra aprendida en un contexto adecuado.</p> <p>Posteriormente deberán hacer individualmente una lectura en voz alta de su redacción con el fin de compartir sus creaciones y de aprender de sus compañeros y valorar el esfuerzo de cada uno de ellos.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>Llega la hora de demostrar que los alumnos han interiorizado las palabras trabajadas en las sesiones anteriores. Para ello utilizaremos como elemento de evaluación la realización de textos y redacciones en los que deben incluir las palabras aprendidas de manera que se manifieste que saben utilizarlas en un contexto adecuado y con su acepción más próxima. Deberá ser una redacción creativa, no pondremos para ellos límites ni pautas, el único requisito es que aparezcan sus ocho palabras trabajadas mediante la invención de un texto del tipo que ellos elijan.</p> <p>El objetivo principal era que las palabras en un principio desconocidas formaran parte, posteriormente a su trabajo detallado, de su acervo personal y qué mejor manera que la escritura para demostrarlo. A continuación, con el fin de fomentar la lectura en voz alta, cada uno leerá su redacción donde cada palabra ha cobrado sentido en un contexto concreto.</p>
Temporalización	Una sesión de 50 minutos.
Observaciones	<p>Esta tarea es una de las más importantes porque es la que evalúa si el trabajo previo ha sido eficaz o si por el contrario no ha llevado a desarrollar lo que nos habíamos propuesto desde un principio.</p>

Cuadro 7. “¡Yo a ti te conozco!”

Tarea final	¡Elaboramos un diccionario conjunto!
objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en conjunto todos los conocimientos adquiridos en las tareas anteriores. - Valorar positivamente el trabajo en equipo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un diccionario especial y propio
Tareas del alumno	<p>Cada alumno deberá ordenar sus palabras alfabéticamente y posteriormente ordenar todas las palabras conjuntas. Posteriormente deberá escribir en cada una de sus palabras la definición detallada de ellas, con los datos que más relevantes les hayan parecido.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>La elaboración conjunta del diccionario del aula de español, en este caso del área curricular de Ciencias de la Naturaleza y Biología. Se trata de un diccionario casero, donde en primer lugar diseñamos la portada, posteriormente ordenamos alfabéticamente todas las palabras que hemos trabajado en el aula y, finalmente, cada alumno debe presentar sus palabras señalando lo que más interesante le parecía de sus propias definiciones, su definición, su etimología, su categoría, etc. por lo tanto, se trata de realizar un diccionario especial, donde no solo aparece la definición sino otras cuestiones que no son tan habituales en diccionarios habituales, puesto que pueden escribir su familia léxica, sus hipónimos o hiperónimos, etc.</p>
Temporalización	1 sesión de 50 minutos
Observaciones	<p>Lo que no debe faltar después de una tarea final y un proyecto de este tipo es un feedback final. Los alumnos nos tienen que aportar su punto de vista, su valoración personal, su reflexión, si creen que este proyecto ha servido para algo, los aprendizajes que han desarrollado y debemos saber si lo volverían a realizar en otras materias, viendo así, por tanto, su utilidad.</p>

Cuadro 8. “¡Elaboramos un diccionario conjunto!”

En estas cinco tareas hemos pretendido, principalmente, que nuestros estudiantes adquirieran el léxico o vocabulario específico de las asignaturas que más dificultades les suele presentar, con el fin de que aprendieran las estrategias necesarias para enfrentarse a las carencias léxicas de las distintas asignaturas y pudieran superar las futuras adversidades con éxito. La tarea final era un ejercicio de motivación y recopilación del trabajo realizado previamente (véase *Anexo 7*).

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y LOS RESULTADOS

5.1. Contextualización de los centros

Las muestras que ofrecemos en este trabajo se han obtenido durante el periodo de Prácticas del curso 2013-2014, en el que se ha investigado el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico de seis alumnos inmigrantes, a excepción de un alumno de etnia gitana, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, que presentaba diversos niveles de conocimientos de español.

Los centros en los que se ha podido llevar a cabo son el IES Lucas Mallada y el IES Ramón y Cajal de Huesca, y remitimos al apartado 4.1. de este trabajo para observar el estudio comparativo de los dos centros, y aludir a su contextualización y situación social.

5.2. Perfil de los sujetos participantes

El aula de español del Instituto “Ramón y Cajal” (Huesca), cuenta con 5 alumnos y alumnas de diversas procedencias, que pertenecen al *Plan de Atención a la Diversidad*, en concreto, al grupo de *Apoyo al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (ACNEAE), correspondiente al de incorporación tardía al sistema educativo español y/o desconocimiento del español. De estos 5 estudiantes, dos, de procedencia alemana, solo acuden al aula una vez por semana, por lo tanto, descartamos por este motivo su participación en el proyecto.

Sin embargo, debido a que el Instituto “Lucas Mallada” no disfrutaba ya de este tipo de aulas, realizamos una selección, con ayuda de diversos profesores del centro, de tres alumnos que presentaran carencias léxicas en las asignaturas y que por ello, tuvieran dificultades para superar las materias, aunque presentaran un interés adecuado. Nos ofrecieron trabajar con un alumno de etnia gitana y nos pareció muy interesante poder introducir a este tipo de alumnado en el proyecto, dado que no hay duda de que forman parte esencial de la diversidad en las aulas.

Por otro lado, también queremos advertir de que omitimos voluntariamente los nombres reales de los participantes de nuestra investigación para preservar su identidad, y como hemos venido haciendo hasta ahora, la denominación de los participantes será la siguiente: sujeto 1 (S1); sujeto 2 (S2); sujeto 3 (S3), para los alumnos pertenecientes al IES Ramón y Cajal, y sujeto 4 (S4); sujeto 5 (S5) y; sujeto 6 (S6), para los estudiantes del IES Lucas Mallada.

5.3. Resultados de las pruebas iniciales de nivel lingüístico

Lo cierto es que en el Instituto Ramón y Cajal no consideran pertinente realizar una prueba de nivel lingüístico a los alumnos al inicio del curso, puesto que se basan en la observación para ello. No obstante, para efectuar nuestro trabajo, consideramos oportuno realizar dichas pruebas de nivel obtenidas por el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) del Gobierno de Aragón y de los test

que ofrece el Colegio de Español *Tía Tula* de Salamanca¹⁰, para evaluar la gramática de aquellos alumnos que cuentan con un mejor dominio del español.

Desafortunadamente, debido a la escasez de tiempo con el que contábamos para realizar el proyecto en el IES Lucas Mallada, estas pruebas no pudieron ser realizadas y nos vimos obligadas a basarnos en la comunicación y observación diaria, apoyándonos en los datos ofrecidos del MCERL para estipular hipotéticamente el nivel lingüístico de los alumnos de este centro.

Resumimos a continuación los resultados de dichas pruebas, realizadas a los sujetos del IES Ramón y Cajal, junto con la descripción de los sujetos participantes en la investigación:

El Sujeto 1 (S1) procede de Gambia, tiene 15 años y está matriculado en el curso de 3º ESO. Lleva en España un año y medio y actualmente asiste a 5 sesiones semanales en el aula de español. En la prueba gramatical presenta un B1 superado, de igual modo que en la prueba oral. Había estado escolarizado en la escuela en su país natal y esto es fundamental para no tener que empezar de cero en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sujeto 2 procede de Rumanía, se encuentra matriculado en 2º ESO y fue escolarizado desde los 5 años en su país. Llegó a España a principios del año 2012, por lo que lleva residiendo aquí dos años y presenta un nivel gramático y oral de B1-B2. Actualmente asiste a 5 sesiones semanales en el aula de español.

El Sujeto 3 también es procedente de Rumanía, matriculado en 4º ESO y su situación es especial, puesto que lleva un mes residiendo en España. El resultado del S3 en las pruebas del CAREI fue A1, según el MCERL. Actualmente, asiste a 5 sesiones semanales de 50 minutos, como el resto de sus compañeros.

El Sujeto 4 es de nacionalidad española, pero sus padres proceden de Senegal. Presenta dificultades en la comprensión de ciertas asignaturas, a pesar de que su nivel de expresión en español es el propio de un nativo.

El Sujeto 5 también es nacido en España, pero pertenece a la etnia gitana. Presenta de igual manera, dificultades en muchas asignaturas por la escasez de vocabulario y expresión.

El Sujeto 6 procede de Alemania, lleva 7 meses residiendo en España. Sus condiciones son especiales, puesto que ha venido aquí con el propósito de aprender español, que ya había estudiado en Alemania, y está acogido en una familia española. A nivel de expresión oral y escrita presenta un nivel aproximado de B1-B2, y no asiste a ningún tipo de apoyo para el español, porque el instituto no cuenta con esa posibilidad.

5.4. Resultados de las tareas del proyecto sobre el léxico

Ciertamente, estamos muy satisfechas con los resultados obtenidos durante la ejecución del proyecto, puesto que hemos logrado, en los seis casos, obtener los objetivos que nos habíamos propuesto desde un principio. Lo que significa que,

¹⁰ *Tía Tula* es un centro de enseñanza de español moderno de la ciudad de Salamanca, que ofrece un modo eficaz de aprender el idioma, cuyo método consiste en una equilibrada combinación de formación académica y actividades extraescolares: www.tiatula.com/tests_nivel/

exceptuando algún infortunio de última hora, como puede ser alguna falta de asistencia por parte de algún participante, por ejemplo, la expulsión del centro del sujeto 4, debido a su mal comportamiento en el resto de las clases, o la ausencia del sujeto 3 en alguna de las clases, que hemos podido solventar con horas extras, hemos logrado cumplir con los objetivos propuestos en el punto 1.2. de este trabajo, casi en un 100 % de la muestra¹¹.

La primera sesión fue una de las más sorprendentes para nosotras. La parte de interacción profesora-alumno, alumno-profesora fue muy gratificante. Como ya hemos indicado en la explicación detallada de cada sesión, se trataba de introducir a los alumnos en las tareas que íbamos a realizar durante las cinco sesiones, a lo que respondieron de manera muy positivas generalmente, salvo el Sujeto 5 de etnia gitana, al que no le parecía, en un principio, nada motivador que hubiéramos contado con él para llevar a cabo este proyecto innovador.

El siguiente propósito era activar los conocimientos previos del alumnado a través de la interacción oral entre la profesora y los alumnos. Con ello, pudimos advertir sobre los escasos conocimientos que tenían los alumnos respecto a los diferentes usos y tipos de diccionarios. Y, por último, debían escribir una redacción en la que explicaran con el detalle que ellos quisieran cómo había sido su vida, su llegada a España, su situación familiar, sus dificultades de adaptación, etc. Por otro lado, también debían explicar cómo había resultado su proceso de escolarización en España, cómo habían sido acogidos en el instituto, cómo eran tratados por sus compañeros y cuál era la asignatura que más les costaba aprobar y comprender debido a los nuevos conceptos, el vocabulario y la complejidad de la asignatura. De estas redacciones nos servimos para seleccionar los tipos de textos y la materia en la que íbamos a incidir. En la lectura en voz alta de estas redacciones (v. Anexo 3) pudimos descubrir vidas asombrosas y complejas y aprendimos el verdadero valor de la enseñanza y todo el trasfondo que podemos hallar en un aula de español, donde es verdaderamente importante y fundamental conocer, el máximo posible, las condiciones de vida de nuestro alumnado y las dificultades que ha tenido que superar, además de la edad crítica en la que se encuentran como adolescentes que son. En las redacciones podemos observar algún fallo gramatical o de vocabulario, pero no hubo mayores dificultades.

En la siguiente sesión trabajamos la lectura en voz alta con el fin de que cada alumno, tras una lectura inicial en voz alta, reflexionara sobre el vocabulario y seleccionara de 8 a 10 palabras que desconocieran o que nunca habían utilizado en su lenguaje habitual por no conocer su contextualización claramente o sus usos y significados. Al haber distintos niveles y trabajar los mismos textos, algún alumno como el sujeto 2 requirió de más textos para completar sus 8 palabras desconocidas. Por lo demás, todos hallaron las 8 palabras, mientras en clase se fraguaban anécdotas interesantes. Por ejemplo, el sujeto 6 de origen alemán y que llevaba 7 meses en España, le explicaba al sujeto 5 de nacionalidad española y de etnia gitana el significado del adverbio “frecuentemente”. Para nuestra sorpresa, no era el alumno de nacionalidad española quien ayudaba al alumno de nacionalidad alemana, sino al revés, y no dejó de ser un dato curioso para nosotras y para nuestras reflexiones

¹¹ El sujeto 3 no pudo realizar la redacción evaluadora debido a los problemas de la falta de asistencia, afortunadamente, sí que pudo completar el resto de las tareas satisfactoriamente.

acerca del aprendizaje con motivación e interés frente al aprendizaje obligatorio y desmotivador que no promueve el interés del alumnado.

A continuación, en la tercera sesión comenzamos a trabajar con las palabras seleccionadas, para ello contábamos en el aula con diversos tipos de diccionarios y varios ejemplares de cada tipo, además de contar con un ordenador con conexión a internet. Así pues, haciendo eco de las palabras de Mercè Vidiella Andreu (2012: 14) el tratamiento didáctico del léxico debe promover el proceso de aprendizaje del léxico y para ello serán necesarios más de un encuentro con una unidad léxica con el fin de que sea usada normalmente por el estudiante, de ahí que en nuestro proyecto se haya combinado el aprendizaje del léxico con las destrezas receptivas y productivas, la lectura para el reconocimiento léxico y la escritura para la recuperación léxica.

A esta actividad tuvimos que dedicarle el tiempo de dos sesiones, aunque en un principio pensamos que con una sesión sería suficiente, pero, conforme fuimos realizando la tarea 3 vimos imprescindible sumarle el tiempo de otra sesión y suprimir apartados de la entrevista a las palabras (v. Anexo 5) para poder desarrollar la práctica totalmente. Además, en las primeras palabras utilizamos todos los diferentes tipos de diccionarios y en la segunda sesión les dejamos utilizar los diccionarios de la red para que comprendieran también su manejo y el trabajo cobrara una mayor ligereza temporal. Esta actividad les resultó muy interesante, debido a que era el momento de saber lo que significaban las palabras que habían seleccionado y, además, porque se trataba de una tarea mucho más dinámica en la que podían ayudarse unos a otros. Una de las mejores sensaciones que nos llevamos es la de ver al sujeto 5 de etnia gitana, venir cada vez más motivado, más interactivo, más trabajador y menos quejoso de la situación, verle sonreír y trabajar con los demás fue algo muy positivo y reconfortante para continuar de buena gana con el proyecto.

En la siguiente tarea, la tarea 4, se trataba de demostrar que las palabras trabajadas en las sesiones anteriores habían quedado claras, sabían usarlas y ya formaban parte de su propio lexicón, para ello, se les pedía la elaboración de una redacción totalmente inventada que tuviera el máximo sentido posible y en la que las palabras antes desconocidas aparecieran ahora de una manera adecuada. Lo cierto es que fue muy divertida la actividad seguida de lectura en voz alta de estas redacciones porque compartimos risas debido a la gran creatividad que demostraron todos ellos. La tarea era la más evaluadora, donde podíamos medir los resultados, y, verdaderamente, resultó ser un éxito, dado que todos colocaron las palabras de forma adecuada y bien contextualizada demostrando que ya sabían su significado (v. Anexo 6).

La última sesión, como es lógico, estaba reservada para la tarea final, la construcción de un diccionario conjunto de cada instituto, una tarea que ya no requería el mismo esfuerzo que las anteriores, sino una recopilación en un diccionario, elaborado por nosotros mismos, de las palabras trabajadas por cada uno de ellos. Unos habían podido trabajar las 8 palabras y otros trabajaron menos, depende del tiempo que invirtieron y aprovecharon en las anteriores sesiones. Debían ordenar alfabéticamente todas las palabras para escribirlas en el diccionario, y posteriormente cada uno iría describiendo sus palabras con un orden establecido por nosotras mismas. La realización completa de la tarea nos llevó los 50 minutos de la

clase, así que, con la finalidad de hacer un feedback de las sensaciones que habían tenido, al acabar las prácticas acudimos a visitarlos para que nos contaran lo que les había parecido y lo que había supuesto la experiencia para ellos, y de nuevo resultó ser muy gratificante escuchar que para cada uno de ellos había sido una experiencia muy positiva, porque les había gustado trabajar en equipo con una tarea final, que nunca lo habían puesto en práctica y, que además, habían aprendido a manejarse con los diccionarios y a conocer distintos tipos. Asimismo, ahora ya sabían qué debían hacer cuando se les presentara en clase una palabra desconocida. Ahora ya no se quedaban con la duda de no saber el significado de muchas palabras, sino que ya tenían las estrategias suficientes para realizar la búsqueda de la palabra y poder así descubrir sus usos.

5.5. Limitaciones de la investigación

Antes de dar por finalizado el trabajo y esbozar las últimas conclusiones finales del mismo, nos gustaría hacer una breve referencia a las dificultades que nos han venido surgiendo durante la puesta en práctica del proyecto de investigación. Cabe decir que estas dificultades no han impedido realizar con éxito las tareas, como ya hemos ido comentando previamente, pero sí que han provocado cierta alteración en las mismas.

En primer lugar, nos hallamos con la situación peculiar de que ya el número de inmigrantes que no sabían español era muy escaso, afortunadamente, en el periodo de prácticas se escolarizó un alumno de procedencia rumana (sujeto 3), pero con muy pocos conocimientos del español, por lo tanto, también fue complicado adaptar los objetivos a su nivel. Decidimos modificar los textos que íbamos a trabajar con él, para que su aprendizaje resultara más útil y eficaz. También en el Instituto Lucas Mallada, por las mismas fechas, se escolarizó un alumno de origen chino, con el cual decidimos no contar para la puesta en práctica del proyecto, debido a que llevaba una semana en España y no sabía apenas comunicarse, ni tampoco conocía las grafías occidentales, por lo que era inviable llevar a cabo el trabajo a través de la lectura y la escritura.

Otra de las dificultades ha sido encontrar horas suficientes por las mañanas para trabajar en ambos institutos a la vez. Afortunadamente, Huesca es una ciudad relativamente pequeña y los desplazamientos son rápidos, pero teníamos que estar en continuo contacto con el Instituto Lucas Mallada, porque ellos no tenían un horario fijo, puesto que no había un aula de español con un horario que nos guiara. No obstante, todo fue solventado exitosamente con la colaboración por parte del Departamento de Orientación de este instituto que siempre estaba dispuesto a buscar horas y a organizar a los alumnos, cada uno de una clase distinta y proporcionarnos la biblioteca a nuestra total disposición. Además, siempre valoraron muy positivamente el trabajo que estábamos realizando y nos aportaron los datos suficientes muy amablemente para poder llevar a cabo el estudio comparativo de los dos centros.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Desde nuestro punto de vista, este proyecto ha resultado ser una experiencia agradable y muy positiva, no solo para los alumnos que participaban en él, sino también para nosotras mismas, como diseñadoras de la propuesta didáctica, puesto que, inicialmente no teníamos la certeza de que fuera a llevarse a cabo con éxito y de que fuera a ser eficaz en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Pero, realmente, ha sido una experiencia única no solo por el trabajo realizado y el éxito logrado, sino por haber conocido a todos los componentes del proyecto y a todos los colaboradores en ambos institutos.

A través de esta iniciativa, lo que se ha querido promover es que en una unidad de cinco tareas y seis sesiones de cincuenta minutos, el alumno inmigrante haya averiguado cuál es su manera más eficaz de aprender un nuevo léxico con el fin no solo de conocerlo sino de poder utilizarlo en el lenguaje habitual. Hemos pretendido que todos mejoraran su nivel léxico y su confianza tanto en la escritura como en la lectura y también que supieran que pueden hallar ayudas en el uso de las TICs que tan importantes son actualmente.

También creemos haber logrado que le perdieran un poco el miedo a la escritura, haciéndoles ver que a través de la escritura ellos podían crear y sobre todo, podían expresarse. De esa manera conseguimos que crearan y que utilizaran la imaginación en una de las últimas tareas, igual que logramos que expresaran sus sentimientos en la primera tarea de redacción. Además, vieron también la importancia de la lectura en voz alta, tanto la nuestra, para que aprendieran, como la suya para que corrigieran cualquier error fonético que puedieran cometer sin que se percataran de ellos.

Con este trabajo hemos podido demostrar que también se puede aprender significativamente a través de unas tareas que en un principio pueden parecer un tanto lúdicas. Al mismo tiempo, se ha constatado que el hecho de tener como objetivo final el desempeño de una tarea final motiva en gran medida a los alumnos. De este modo hemos conseguido que el alumno sea independiente y sepa desenvolverse de manera autónoma en el momento en el que se enfrente a un léxico que desconoce. Se han percatado de que para que una palabra forme parte de su lenguaje habitual es necesario trabajarla de manera consciente y profunda, y no solo es preciso saber su significado. Asimismo, se han dado cuenta de que ellos solos pueden solucionar los problemas que tienen con algunas materias impartidas en el centro, puesto que, aunque introduzcan nuevas ideas, conceptos y vocabulario, ellos mismos actualmente son conscientes de los instrumentos que tienen al alcance para remediar el problema del aprendizaje de una segunda lengua, en cuanto a la carencia del léxico. Así pues, y tras la realización de este proyecto, no hemos querido conformarnos y hemos llegado más allá en nuestra reflexión, puesto que quedarse con el resultado positivo de este trabajo sin proponer nuevas estrategias, sería poco productivo para la didáctica.

Por un lado, algo que quisimos transmitir y que pudimos reflexionar y desarrollar tras las conclusiones positivas de este trabajo, es que trabajar el léxico es necesario y efectivo en todos los ámbitos, por lo tanto, en nuestro caso tuvo éxito dentro del aula de español, destinada para alumnos que no han alcanzado un B1, aunque ya vimos que esto no se acababa de cumplir, pero, ¿qué hacemos con aquellos alumnos que

han superado el B1 según el MCERL y ya no tienen apoyo especial para seguir mejorando su competencia lingüística en el centro?

Nos realizamos esta pregunta con el fin de encontrar una respuesta, y los cierto es que enseguida obtuvimos la respuesta. Desde nuestro punto de vista estos alumnos deben seguir trabajando en sus clases ordinarias todas las cuestiones lingüísticas que todavía no comprendan, a cargo del profesor o profesora de cada materia que debe ser consciente y hacerse responsable de la diversidad que se halla en sus aulas, contando así con el fomento y desarrollo de la escuela inclusiva. Así pues, como profesores de cualquier ámbito y materia, debemos ser conscientes de que tenemos que atender a todos los alumnos, sin dejar de lado a aquellos que por causas ajenas no puedan seguir el ritmo de la clase. Simplemente, se llama “Atención a la diversidad” y es algo que viene exigido por la ley. Este pequeño trabajo que hemos realizado solo es una diminuta muestra de que nuestras aulas están impregnadas de alumnos que muchas veces no siguen una asignatura porque su nivel en cuanto a aspectos lingüísticos se lo dificulta, y no siempre se trata de alumnos inmigrantes, sino que el léxico novedoso va apareciendo en las clases día a día y hay alumnos que requieren pasar con mayor detenimiento sobre ese nuevo vocabulario, para ello se proponen este tipo de actividades, desde la realización de pequeños diccionarios con los conceptos nuevos, hasta diarios y murales que sirvan de apoyo a los alumnos.

Con el fin de profundizar en el contacto con ese nuevo léxico se puede trabajar e integrar el vocabulario de una manera más significativa en su lexicón a través de este tipo de actividades. Así pues, queremos ir más allá de un aula de español para inmigrantes, donde este tipo de actividades para trabajar el léxico a partir de la lectura y escritura es fundamental, de la misma forma, nos gustaría hacer una breve reflexión para todas las materias, de la importancia que tiene la competencia en comunicación lingüística en el ámbito escolar, tal y como lo recoge el currículo aragonés, como competencia clave y eje de todo el paradigma educativo. No es, de ninguna manera, una pérdida de tiempo, dedicar alguna clase a trabajar cuestiones acerca de la competencia lingüística, observar en cada materia el tipo de conversación que se lleva a cabo, el tipo de oraciones discursivas, y el léxico que se desarrolla en una clase. Hay que reflexionar sobre estas cuestiones y hay que trabajarlas para que no pasen por los alumnos sin dejar un mínimo de conciencia sobre ellas.

Por esta misma razón, vimos necesario realizar un análisis sobre las dificultades y necesidades que tiene un alumno extranjero en una clase ordinaria y las resumimos en las siguientes:

DIFICULTADES:

- 1) Los libros de texto se dirigen, en cuanto a sus referencias sociales y culturales, a un estudiante autóctono estándar.
- 2) Contienen un vocabulario específico del área en un registro culto, necesitan dominar el vocabulario, los conceptos, saber usar el diccionario, aplicar técnicas de subrayado, resumen...
- 3) Seguir la explicación del profesor implica tomar apuntes, diferenciar de su discurso las ideas principales y secundarias...

- 4) Conocer modelos de examen, el tipo de preguntas, si son de relacionar, definir, creativas... qué tipo de respuesta se espera en cada una de ellas.
- 5) Hacer la tarea en casa: saber usar la agenda, hacer esquemas y resúmenes, resolver ejercicios, consultar libros, usar el cuaderno de trabajo, el diccionario, pedir ayudas...

NECESIDADES:

- Mejorar el dominio del EL2 para comprender los temas y tener mayor efectividad en la realización de las tareas académicas
- Aprender a desarrollar:
 - Estrategias metacognitivas para planear el aprendizaje
 - Estrategias cognitivas para saber cómo tomar apuntes, hacer resúmenes...
 - Estrategias socio-afectivas para pedir ayuda, aclaraciones, apoyo...
- Un vocabulario básico específico de cada área curricular
- Conocer las principales destrezas necesarias en cada área.
- Utilizar la biblioteca.
- Reflexionar sobre qué aprender y cómo hacerlo.

Estas son las dificultades y necesidades que creemos y suponemos que tiene este tipo de alumnado en los centros, y solo siendo consciente de todo ello, cada profesor en su materia podrá hallar soluciones y obtener buenas estrategias para solventar estos problemas que se están viviendo actualmente en los centros.

Finalmente, esperamos que este trabajo pueda servir a otros profesores, no solo de Lengua española, sino de todas las materias, puesto que como hemos advertido anteriormente, y así se afirma también en (Trujillo, 2005) la tarea de todo profesor de secundaria debe ser el abordar la lengua en sus diferentes materias como competencia básica del currículo y las bases de este trabajo pueden ser útiles para todos ellos y les permite poner en práctica los conocimientos que hemos aplicado en este proyecto.

7. REFERENCIAS DOCUMENTALES

7.1. Bibliografía

- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa escolar*. Barcelona: Politiques.
- Bosque, I. (2002): *Diccionario combinatorio del español contemporáneo, las palabras en su contexto*. Madrid: SM
- Consejo, D. E. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.
- Corominas, J. (1987) *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Corripió, F. (1996). *Diccionario práctico. Sinónimos y Antónimos*. Barcelona: Larousse, Planeta.
- Del Moral Barrigüete, C. (2010). *Enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto escolar. Programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- Del Moral Barrigüete, C. (2013). Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico en español como segunda lengua. Adaptación curricular en la enseñanza primaria. En *Porta Linguarum*, 19: 129-146.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Gómez Asencio, J., Lobato, J. S., & Rodríguez, M. R. (2004). *Estrategias en el aprendizaje de ELE*. Madrid: SGEL.
- Higueras García, M. (2008). Nuevas técnicas para enseñar léxico. *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE Wurzburg*, 79-85.
- Martín Mohedano, M. (2004). *La enseñanza del léxico español a través de Internet: análisis y comentarios de páginas Web para la práctica y adquisición de vocabulario* (Vol. 3). Madrid: Edinumen.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez., J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Luque Durán J.D., y Luque Nadal, L. (2006). *Nuevas narraciones españolas I*. Madrid: SGEL.
- Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Universidad de Alicante.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario del estudiante*. Barcelona: Santillana.
- Vidiella Andreu, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *Suplementos MarcoELE*, 14.
- VV.AA. (2002). *Clave: Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.

VV.AA. (2006) *Diccionario de Lengua española, Secundaria y Bachillerato*. Madrid: SM.

VV.AA. (1989). *Diccionario manual, Lengua española, sinónimos y antónimos*. Barcelona: Vox.

VVAA. (1994). *Diccionario. Sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa-Calpe.

7.2. Webgrafía

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8 y en breve en El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos. Disponible e [En línea], Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm [Fecha de consulta: 10.4.2014]

[Cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm)

Centro Virtual Cervantes. *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*. Documentos, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/inmigracion/documentos/informe.htm [Fecha de consulta: 18/04/14]

Del Moral Barrigüete, C. (2012). Bases didácticas y propuestas didácticas para el desarrollo del repertorio léxico en la enseñanza de EL2. En *Revista Textos*, 59: 99-110. [En línea]: <http://textos.grao.com/revistas/textos/069-investigar-para-aprender/bases-teoricas-y-propuestas-didacticas-para-el-desarrollo-del-repertorio-lexical-en-la-enseñanza-del-español-como-segunda-lengua> [Fecha de consulta: 20.5.2014]

El enfoque por tareas, un método de enseñanza natural. En Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea]: <http://comprofes.es/content/el-enfoque-por-tareas-un-m%C3%A9todo-de-ense%C3%B1anza-natural>. [Fecha de consulta: 21/04/2014]

Estaire, S. (2007). “La enseñanza de las lenguas mediante tareas: principios metodológicos y planificación de unidades didácticas.” En FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas). Disponible [en línea]: catedu.es/tarepa/fundamentaci%F3n/03_tareas_Sheila.pdf [Fecha de consulta: 22/04/2014]

Livingstone, K. A., y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de filología*, 44(2), 89-118. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-93032009000100004&script=sci_arttext [Fecha de consulta: 17/02/14]

Mayor, J. (1994) Adquisición de una segunda lengua. ASELE. Actas IV, Universidad Complutense, 21-59. Disponible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf [Fecha de consulta: 15/04/14]

Relaciones entre léxico y lectura. [Enlínea]:

<http://espanolenamerica.wordpress.com/2011/03/22/relaciones-entre-lexico-y-lectura/>. [Fecha de consulta: 12/04/2014]

Trujillo Sáez, F. (2005). “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”. En *Revista electrónica de didáctica/ Español lengua extranjera*, 4. Disponible [en línea]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571 [Fecha de consulta: 30.5.2014]

7.3. Sitios web

CAREI (Centro aragonés de recursos para la educación intercultural). Gobierno de Aragón. Disponible en: www.carei.es

RAE (Real Academia de la Lengua española). Disponible en: www.rae.es

ENCICLOPEDIA LIBRE Y ONLINE WIKIPEDIA. Disponible en: www.wikipedia.org

DICCIONARIO GRATUITO Y ONLINE WORDREFERENCE. Disponible en: www.wordreference.com