



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: ENSEÑANZA E
INVESTIGACIÓN

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DISPONIBILIDAD LÉXICA Y ELE EN ÁFRICA SUBSAHARIANA: UNA REVISIÓN
DE LA LITERATURA

Autor: Ricardo Junior Nyatcheu Sandjo

Tutor: Miguel Sánchez Ibáñez

Valladolid. Curso 2024/2025

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: factores que influyen la disponibilidad léxica y sus fuentes..... 19

Tabla 2: Ejemplo ficticio de índices de disponibilidad léxica en estudiantes de ELE en Camerún 21

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: síntesis de los centros educativos de los participantes 45

Figura 2: Años de experiencia de los encuestados 45

AGRADECIMIENTOS 4

RESUMEN 5

ABSTRACT 6

INTRODUCCIÓN..... 7

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO 12

1.1. Definición de la disponibilidad léxica 12

1.2. Factores que influyen en la disponibilidad léxica 16

1.3. Métodos de estudio de la disponibilidad léxica 19

1.4. Aplicación de la disponibilidad léxica en ELE 24

1.5. Estudios de la disponibilidad léxica en diferentes lenguas 25

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA 28

2.1. Contextualización de África subsahariana 28

2.1.1. Delimitación geográfica del África subsahariana..... 28

2.1.2. Perfil demográfico y educativo del África subsahariana..... 30

2.1.3. La enseñanza del español en África subsahariana..... 31

2.2. Estudios previos sobre la disponibilidad léxica en África Subsahariana 32

2.3. Comparación de metodologías en estudios de disponibilidad léxica 35

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS CUALITATIVO DE EXPERIENCIAS DOCENTES 40

3.1. Justificación: ausencia de estudios y necesidad de observación directa..... 40

3.2. Metodología: diseño del cuestionario, muestra y enfoque de análisis..... 42

3.3. Resultados: análisis cualitativo de las entrevistas 47

3.3.1. Interés y motivación del alumno 47

3.3.2. El contexto laboral y el contacto con las lenguas 47

3.3.3. Los campos léxicos problemáticos y los materiales didácticos..... 48

3.3.4. Estrategias docentes y propuesta de mejora 48

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN 50

4.1. Reflexión sobre la disponibilidad léxica en el contexto de África subsahariana	50
4.2. Comparación con estudios previos.....	52
4.3. Implicaciones didácticas y propuestas para la enseñanza de ELE en África Subsahariana	54
4.4 Limitación de los estudios revisados y perspectivas futuras	55
CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	60
ANEXOS:	65
Anexo 1: Currículo oficial de ELE en Senegal	65
Anexo 2: Cuestionario sobre la enseñanza del español en África subsahariana	67

AGRADECIMIENTOS

Desde la apertura a esta puerta dedicada al reconocimiento, quisiera expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de este Trabajo de Fin de Máster.

Primeramente, agradezco profundamente al director de este trabajo **Miguel Sánchez Ibáñez**, por su orientación constante, su documentación proporcionada, sus sugerencias, sus comentarios preciosos y su apoyo académico durante todo el proceso de investigación. Su presencia e implicación han sido valioso para que este trabajo llegara a buen término.

También, deseo agradecer a todos los docentes de este máster y los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid por compartir sus conocimientos y experiencias, así como a mis compañeros de promoción por la amabilidad y las valiosas conversaciones que han enriquecido no solo mi aprendizaje sino también mi experiencia en España.

Quisiera expresar mi gratitud a los docentes de español de África subsahariana que participaron en las encuestas, por su generosidad al compartir su tiempo y sus experiencias, que constituyen la base de este trabajo de investigación.

Por fin, agradezco a mis familiares y amigos: **Richard Nyatcheu, Sandjo Brigitte, Thomas Fone, Jean-Bosco Tchiemassom, Francine Moussing, Henriette Alubemel, Armele Towa, Jules Djinou, Dilane Ngoumou, Cecile Eveng, Marguerite Kindengue, Mathieu Wogue**, etc., por su presencia, su confianza, su paciencia y su ánimo constante a lo largo de este año.

RESUMEN

Contextualmente este TFM se apoya en el estudio de la disponibilidad léxica y su aplicación didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en África subsahariana. Para hacerlo, se ha realizado una revisión de la literatura existente sobre la disponibilidad léxica, tanto en el contexto hispanohablante como en países africanos, y un análisis cualitativo de las percepciones de los docentes de ELE en África subsahariana a través de un cuestionario bien establecido. Los resultados confirman la falta de investigaciones específicos en este contexto, la influencia del multilingüismo y las interferencias léxicas relacionadas al contacto con el francés, inglés y las lenguas locales y también se observa la falta de adecuación de los materiales didácticos a las realidades culturales del estudiante. A partir de estos descubrimientos, se proponen líneas de actuación pedagógica centrada en la creación de recursos contextualizados, la formación específica de los profesores y el diseño de programas que integren el léxico disponible relacionado los entornos cotidianos y multilingües de los estudiantes. Este trabajo se inscribe en un primer paso que justifica la necesidad de indagaciones más profundas y aplicadas en el ámbito de la disponibilidad léxica en África subsahariana.

Palabras clave: disponibilidad léxica, español como lengua extranjera (ELE), África subsahariana, enseñanza del léxico, multilingüismo.

ABSTRACT

Contextually, this Master's Thesis is based on the study of lexical availability and its didactic application in the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) in Sub-Saharan Africa. To this end, a critical review of the existing literature on lexical availability has been carried out, both in Spanish-speaking contexts and in African countries, as well as qualitative analysis of the perception of ELE teachers in Sub-Saharan Africa through a well-structured questionnaire. The results confirm the lack of specific research in this context, the influences of multilingualism, and the lexical interferences related to contact with French, English, and local languages. Additionally, a limited adaptation of didactic materials to students' cultural realities is observed. Based on these findings, pedagogical action lines are proposed, focused on the creation of contextualized resources, the specific training of teachers, and the design of programs that integrate the available lexicon related to students' daily and multilingual environments. This work represents an initial step that justifies the need for deeper and more applied inquiries in the field of lexical availability in Sub-Saharan Africa.

Key words: lexical availability, Spanish as a Foreign Language, Sub-Saharan Africa, vocabulary teaching, multilingualism.

INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), crece en todos los sectores del mundo. En los últimos años, se ha notado una expansión mundial de esta lengua tanto en el nivel educativo como cultural. Si nos fijamos a los datos proporcionados por el Instituto de Cervantes (2023), casi 24 millones de personas estudian el español como lengua extranjera en el mundo. Esta expansión no está solo en el mundo hispanohablante como se observaba tradicionalmente, sino en África con una atención particular en África subsahariana, donde, el español se enseña como optativa desde el tercer curso (tercer año de bachillerato) y se enfrenta a las dificultades de siempre, que son tanto sociales como relacionadas con las infraestructuras. Según la UNESCO (2021) y el Banco Mundial (2022), el español ha comenzado a ser considerado como lengua optativa en muchas instituciones y universidades en los países como Camerún, Costa de Marfil o Senegal.

En los países mencionados recientemente, el entorno social es multilingüe, lo que dificulta la adquisición del léxico y su activación al aprender nueva lengua. El entorno de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), se enfrenta con muchas barreras que requieren algunas estrategias didácticas innovadoras y rápidas. Enseñar el léxico, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en contextos donde el español no tiene una exposición real fuera del aula, y el contacto con los nativos es bastante inusual. En este sentido, Serrano Zapata (2021), en su guía *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* aconseja que la planificación del vocabulario en ELE no debe basarse solo en criterios de frecuencia, sino también en la disponibilidad léxica. Hablando de la disponibilidad léxica, Santos García (2014: 44) la define como “un campo de investigación dentro de la lingüística que busca la recopilación y el posterior análisis del léxico disponible (LD) de una determinada comunidad de habla”.

Asimismo, la disponibilidad léxica, constituye la clave para examinar e identificar el vocabulario disponible para los estudiantes. Se debe diferenciar la frecuencia léxica y la disponibilidad léxica, porque la frecuencia léxica (FL) se centra especialmente en la identificación del número de palabras de la misma familia o no que intervienen en un texto escrito. En cambio, la disponibilidad léxica se basa en las palabras que un hablante activa con mayor rapidez frente a una situación comunicativa concreta. A pesar de que la disponibilidad léxica ha sido estudiada en el mundo, su implicación en África subsahariana es todavía vacía, es decir, que sigue siendo poco desarrollada. Su presencia en África se observa en los trabajos de Aabidi (2020) y Serfati (2021), quienes subrayan que la disponibilidad léxica se ha estudiado

solo en contextos europeos, latinoamericanos y asiáticos. La región subsahariana se caracteriza por una fuerte presencia del español en las escuelas, a pesar del contacto constante con las lenguas maternas y locales, la falta de recursos didácticos específicos y la ausencia de una política lingüística clara. Esta ausencia son una oportunidad para iniciar una investigación centrada el contexto específico de la realidad africana.

El presente trabajo se centra en una revisión de la literatura con el objetivo de recopilar todas las informaciones necesarias que puedan servir de llave para futuros trabajos de indagaciones, especialmente en el entorno de una posible tesis doctoral. Eso se hará a partir de un análisis de los estudios ya existentes en este sentido y de una recogida de los datos directos con docentes africanos para poder facilitar la comprensión del vocabulario disponible de los estudiantes de ELE en África subsahariana y de los obstáculos que enfrentan su enseñanza en la región.

Como hemos mencionado anteriormente, el estudio de la disponibilidad léxica en África subsahariana actualmente es prácticamente inexistente, ocasión especial para indagar en este sector. En la mayoría de esta región, el español se ha incorporado de manera creciente a el ámbito educativo, especialmente en las instituciones educativas secundarias y universitarias¹. Sin duda esta incorporación se dio en medio de una falta de consideración del entorno contextual de la zona, es decir, el contacto con las lenguas locales, coloniales y otras lenguas extranjeras que existen en ciertos países de la región, el multilingüismo, y la falta de materiales didácticos contextualizados. Frente a esta situación, los docentes deben adaptar su manera de enseñar el vocabulario disponible a la realidad de sus aprendientes.

En general, el vocabulario en esta zona se enseña en función del currículo bien establecido por un organismo nacional de la enseñanza de cada país. Estos organismos se basan en el número de veces que ciertas palabras aparecen en un texto escrito (frecuencia léxica), dejando el léxico real que rodea la cotidianidad del estudiante². En esta línea, Carcedo González (2000), apunta que enseñar si tener en cuenta la disponibilidad léxica real de los estudiantes, puede causar confusión entre lo que se enseña y lo que los estudiantes deben activar y utilizar en contextos reales de comunicación. Además de esta confusión, en África subsahariana se añade los problemas de interferencias lingüísticas, la falta de la exposición de la lengua fuera del aula, y la influencia de las lenguas maternas y locales.

¹ Caso de Camerún, Costa de Marfil o Senegal.

² Es el caso de Senegal, donde la mayor parte del léxico en español se enseña a partir del primer año de liceo (quinto curso/2nde). Este léxico habla mayoritariamente de España y de su literatura, dejando el léxico cotidiano que el estudiante puede usar en una situación de comunicación real. Eso se justifica con el currículo que está en la parte de los anexos (véase Anexo 1).

Como lo hemos subrayado, el trabajo tiene como objetivo la revisión de la literatura sobre la disponibilidad léxica y la enseñanza del español como lengua extranjera en África subsahariana. Se trata de una oportunidad para poner en valor una región hasta ahora silenciada en los estudios de disponibilidad léxica, con el fin de aportar nuevas líneas de investigación para los futuros trabajos.

La disponibilidad léxica y ELE en África subsahariana: una revisión de la literatura responde a dos necesidades. En primer lugar, la reflexión sobre la adquisición del léxico desde el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera; en un contexto muy determinado. En segundo lugar, la de revisar la bibliografía sobre el tema existente hasta el momento. La elección de este trabajo se alinea con los mismos objetivos que la de los estudios recientes, caso de Hidalgo Gallardo (2019), es decir, contextualizar los enfoques didácticos con las realidades sociolingüísticas concretas del estudiante. Partiendo de esta justificación, se comprende que estudiar la disponibilidad léxica en África subsahariana permite investigar sobre factores que dificultan su activación en la zona, las interferencias recurrentes, e identificar el vocabulario español que forma parte del repertorio cotidiano del estudiante.

Pedagógicamente, este trabajo resulta relevante porque permite no solo al investigador, sino también a todos los docentes darse cuenta del léxico que necesita realmente los estudiantes tanto en el aula como fuera de ella. Baralo (2001: 9) explica que “el lexicón mental no es más que un almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades”, dicho de otra forma, el léxico debe verse no como un simple listado de palabras, sino también como este sistema que responde a la cotidianidad del hablante y a su entorno vital. Este mecanismo, permite diseñar materiales adecuados, seleccionando los centros de interés más pertinentes y proponer estrategias de enseñanza más eficaces, sobre todo en un contexto donde los recursos didácticos son limitados.

De este enfoque, se ha optado por una metodología cualitativa basada en encuestas a docentes, con el fin de recopilar las informaciones que permitan comprender los obstáculos a los que se enfrentan en la enseñanza del vocabulario en contexto donde se habla muchas lenguas. Paralelamente, se realiza una revisión de la literatura basada sobre la disponibilidad léxica, orientada a identificar sus fundamentos y sus aplicaciones didácticas en África subsahariana. Es por ese motivo que el trabajo combina, por un lado, una revisión de la literatura existente sobre la disponibilidad léxica y su aplicación en la enseñanza de ELE; y, por otro, un análisis cualitativo de encuestas dirigidas a docentes africanos. De este objetivo general, resultan los específicos que se resumen en cuatro específicamente:

- Hacer una revisión de la literatura sobre la disponibilidad léxica, es decir, presentar sus fundamentos teóricos y los métodos de análisis.
- Explorar en profundidad el sector de África subsahariana y su modo de enseñanza del español como lengua extranjera, es decir, hablar de los factores socioculturales, educativos y lingüísticos que pueden ser retos a la activación del léxico.
- Analizar, a partir de los datos cualitativos recopilados, la percepción de los docentes africanos sobre la disponibilidad léxica de sus aprendices, las estrategias de enseñanza que usan mayoritariamente.
- Enumerar algunas dificultades y necesidades relacionadas con la adquisición del léxico en África subsahariana.

Estas orientaciones bien estructuradas sirven para buscar conocimientos necesarios en un campo científico poco estudiado, basándose sobre un análisis sólido y observaciones directas, con el fin de plantear las bases sólidas de un futuro trabajo doctoral.

Con todo ello, este TFM se divide en cuatro capítulos principales, además de la introducción, las conclusiones, la bibliografía y los anexos. El marco teórico de referencia se desarrolla en el capítulo 1 con la intención de presentar las definiciones y los objetivos del estudio de la disponibilidad léxica, se examinan los diferentes factores que influyen su activación, los diferentes métodos usados para su estudio y su implicación en ELE. Además, se ofrece una visión panorámica de los estudios realizados en diferentes lenguas en relación con ELE. El capítulo 2 por su parte se centra en la revisión de la literatura basada en contexto africano. A partir de la delimitación geográfica y sociolingüística de África subsahariana, se pretende analizar el estado de la enseñanza del español y los estudios hecho sobre la disponibilidad léxica en la región. Esta revisión permite darse cuenta de la ausencia de estudios en la zona y justificar la pertenencia de la investigación.

En cuanto al capítulo 3, presenta los diferentes métodos y el análisis cualitativo partiendo de una encuesta directa de los docentes africanos de ELE. Se explica, el diseño del cuestionario, el método de análisis y los resultados obtenidos. Esta parte sirve como base de los datos real del trabajo y permite proyectarse en las proposiciones de las estrategias y necesidades de la enseñanza del léxico en español. Por fin, el capítulo 4 está dedicado al análisis y discusión de los resultados obtenidos. Se presenta la importancia de la disponibilidad léxica en contexto africano haciendo una comparación entre los estudios presentados anteriormente y se proponen estrategias para la enseñanza del ELE, identificando las limitaciones de los estudios revisados, abriendo la puerta a futuras indagaciones.

En suma, el trabajo finaliza con unas conclusiones que resumen cada apartado, una bibliografía y una sección de anexos que incluye el currículo de la enseñanza del español en Senegal y el cuestionario utilizado con las respuestas recibidas.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Hoy en día, el estudio de la disponibilidad léxica ha adquirido gran relevancia en la investigación lingüística y en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite analizar qué palabras son más accesibles en la memoria de los hablantes y como este fenómeno influye en la comunicación. El español como lengua extranjera (ELE), es uno de los casos muy clave, ya que comprender los factores que determinan la disponibilidad léxica es crucial para optimizar la enseñanza del vocabulario y mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

En la siguiente parte de este TFM, se presentan los aspectos clave relacionados con la disponibilidad léxica, fundamentales para comprender su estudio y aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se abordará la definición del término, los factores que influyen su desarrollo, los métodos utilizados para su análisis sus implicaciones en el aprendizaje de ELE y los estudios hechos sobre la disponibilidad léxica en diferentes lenguas.

Desarrollar el marco teórico en este trabajo, permitirá establecer una base sólida para el análisis posterior, especialmente en el contexto de África Subsahariana, donde la enseñanza del español se enfrenta al choque del multilingüismo y aún no ha sido suficientemente estudiada desde la perspectiva de la disponibilidad léxica.

1.1. Definición de la disponibilidad léxica

Entendemos por disponibilidad léxica un concepto clave en la adquisición y enseñanza de lenguas, que se refiere a la facilidad con el que un hablante puede evocar y utilizar palabras según un determinado contexto comunicativo (Hidalgo Gallarda, 2019). Esta definición se basa en los planteamientos previos de Sánchez-Saus Laserna (2011), quien subraya la importancia de la asociación léxica y la organización del vocabulario en la memoria del hablante. Conviene hacer la diferencia entre la disponibilidad léxica y frecuencia léxica, porque la frecuencia léxica se refiere a la aparición de palabras en un corpus lingüístico, lo que permite medir su grado de uso en una palabra (Zapata, 2007), mientras que la disponibilidad léxica se enfoca sobre un repertorio preciso y activo de un hablante, es decir, cuando este se encuentra frente a una situación donde debe producir léxico en relación con un campo específico. Por ejemplo, si hacemos un estudio sobre el campo léxico de la escuela, un corpus lingüístico de textos escritos podría mostrar que la palabra examen es frecuente, pero una prueba de la disponibilidad lingüística con estudiantes podría mostrar que los términos pizarra, profesor, tiza, clase son más fácilmente evocables, ya que forman parte del léxico cotidiano más accesible para los

estudiantes en una situación de enseñanza. Unos de los pioneros de disponibilidad léxica fue Michéa (1953), quien la presentó como:

En présence d'une situation donnée, les mots qui viennent les premiers à l'esprit sont ceux qui sont liés tout spécialement à cette situation et la caractérisent [...]. Un mot disponible est un mot qui, sans être particulièrement fréquent, est cependant toujours prêt à être employé, et se présente immédiatement à l'esprit ou moment où l'on en a besoin³ (Michéa 1953 : 342).

Luego, Gougenheim (1954), seguiría los pasos de Michéa (1953), en su obra *Français Élémentaire*, diseñando un método para determinar qué palabras son más accesibles en el léxico de los hablantes en diferentes contextos. Posteriormente, esta línea de investigación se extendió a otras lenguas y se consolidó como un área clave para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y la planificación lingüística. Además, este concepto se ha desarrollado en el marco de la lingüística aplicada y la psicolingüística, con el fin de comprender cómo se organiza y se accede al vocabulario en la mente de los hablantes. En este sentido, Serrano Zapata y Calero Fernández (2021), subrayan que este concepto se basa en la idea de que el léxico no está almacenado de manera aleatoria, sino organizado en redes semánticas donde algunas palabras están más presentes que otras, dependiendo de la experiencia del hablante y del contexto lingüístico en el que se usa. Este modelo se alinea con el enfoque del lexicón mental⁴, que proponen que el almacenamiento léxico no solo debe referirse a una simple lista de palabras, sino tratar de un sistema dinámico y flexible, donde el contenido léxico se organiza en función de las relaciones semánticas y de uso entre las palabras. En este sentido, se debe tener en cuenta la explicación de Baralo (2001) sobre el lexicón mental diciendo que es una:

[...] parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de «léxico», como sinónimo de «vocabulario», entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin

³ Traducción del autor: Ante una situación dada, las palabras que vienen a la mente en primer lugar son aquellas que están especialmente ligada a dicha situación y que la caracterizan [...]. Una palabra disponible es una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está, en cambio, siempre lista para ser usada, y se presenta de forma inmediata en la mente cuando es necesario.

⁴ Según Luque Durán (2004), el lexicón mental, donde reside toda la información de la competencia léxica, está estrechamente relacionado con nuestro entorno y cotidiano, y por eso está sujeto a un incesante cambio provocado por la adquisición interminable de nuevas palabras experiencias e informaciones. Esto significa que, la adquisición del léxico es un proceso tan largo y ciertamente interminable durante el cual el alumno paso a paso va aprender las diversas acepciones de una palabra o elemento léxico.

información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua (Baralo, 2001: 12).

Como se puede comprender, el lexicon mental es un elemento de gran complejidad que no se puede reducir a un solo almacenamiento de palabras; ya que haciéndolo así, se justificará el proceso de aprendizaje de palabras por memorización, almacenamiento de forma ordenadas, dogmas las reglas gramaticales, estableciendo los lazos lingüísticos y personales entre ellas de forma semánticas, omitiendo la capacidad de que un hablante puede crear nuevas palabras o interpretar el significado de una palabra morfológicamente complejas que nunca antes oídas (Baralo, 2001: 9-10). Según los estudios de Varo Varo (2017) sobre el procesamiento de neologismos, esta organización no solo facilita el acceso al léxico ya conocido, sino que también permite la incorporación de nuevos términos, como los neologismos, que se integran al lexicon de acuerdo con su relevancia y su uso en contextos específicos. En esta línea, Varo Varo, Díaz Hormigo y Paredes Duarte (2009:186) destacan que “desde nuestro punto de vista, la vertiente lingüística de la neología debe estar referida, además de a la descripción de los recursos lingüísticos de creación de nuevas unidades léxicas y al análisis de los productos neológicos resultantes”. Esto significa que el almacenamiento no solo responde a las experiencias previas del hablante, sino a la capacidad del sistema cognitivo para integrar términos emergentes, en función de su relevancia y uso en determinados contextos comunicativos.

Tal y como hemos mencionado, estudiar la disponibilidad lingüística, significa identificar y analizar el léxico que los hablantes pueden evocar fácilmente en relación con un campo semántico específico. Para hacerlo, varias metodologías pueden ser útiles para recopilar y analizar datos de manera sistemática, como el método de pruebas de asociación libre que consiste en presentar a los aprendientes una palabra específica y solicitarles que mencionen las primeras palabras que les vengan en la mente en relación con dicha palabra específica. Su aplicación es frecuente en muchos países del África subsahariana, especialmente en Camerún. La mayoría de los profesores lo emplea al inicio de un año escolar o académico como actividad diagnóstica; otros lo consideran una “terapia” para evaluar el nivel de la disponibilidad léxica de los estudiantes en relación con los temas centrales que servirán de base para el resto del curso, como la familia y la integración social, el medio ambiente, la salud y bien estar, la vida económica camerunesa y los medios de comunicaciones. A partir de estos temas, se les solicita que expresen el léxico que conocen en relación con cada uno. Luego, se recopilan sus respuestas y se realiza un estudio estadístico para identificar el porcentaje de la clase que domina cada campo léxico. Este análisis permite planificar mejor la enseñanza, enfocándose en la

introducción y refuerzo del vocabulario que los estudiantes necesitan para afrontar el curso. También, este método permite explorar las redes semánticas y las conexiones léxicas que poseen los estudiantes. Es importante para identificar los patrones en la organización del léxico mental.

Además, la prueba de evolución léxica por centros de interés es otro de los métodos para estudiar la disponibilidad léxica. Este método sirve para proporcionar a los estudiantes categorías de temas específicas, conocidas como centros de interés⁵; se les pide enumerar todas las palabras que se asocian a cada categoría en un tiempo reducido. Este enfoque, como el anterior, permite analizar la riqueza y organización del léxico disponible en relación con áreas temáticas precisas. Según López Morales (1995), esta técnica ha sido fundamental en estudio de la disponibilidad léxica en comunidades hispanohablantes. Después de haber recopilado las repuestas de los estudiantes, se llevan a cabo a un análisis tanto cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo servirá en medir la frecuencia de aparición de cada palabra, el número de la palabra evocada y otros índices estadísticos. El análisis cualitativo, por su parte, busca interpretar la relación semántica y contextuales entre las palabras evocadas, identificando patrones culturales, regionales o sociales que puedan influir en la disponibilidad léxica.

Según López Morales (1999), la sociolingüística, la dialectología son una de grandes utilidades de la disponibilidad léxica. También Hernández Muñoz (2006) en su trabajo subraya que la etnolingüística o la psicolingüística forman parte de las aportaciones a la disponibilidad léxica. Partiendo de estos análisis, se puede considerar que la disponibilidad léxica y la enseñanza del español como lengua extranjera mantienen una estrecha relación tanto a nivel del diseño de materiales didácticos como en las estrategias pedagógicas⁶, es decir, para identificar qué palabras son más accesibles para que el estudiante pueda adaptar los conocimientos de enseñanza a sus necesidades lingüísticas. Por ejemplo, Hidalgo (2019), en su estudio con los estudiantes sinohablantes de ELE, ha podido demostrar que el léxico disponible para ellos difería significativamente del de los estudiantes europeos, debido a las diferencias culturales y lingüísticas en su exposición al español. Esta observación, hecha por Hidalgo, no solo se limita a los estudiantes, sino a los hablantes en general, ya que sus resultados también se aplican a los estudiantes de ELE en África subsahariana.

² Estos centros de interés pueden ser los alimentos, los animales, las partes del cuerpo humano, la ropa, la casa, los muebles de la casa, los objetos colocados sobre la mesa en las comidas, la cocina, la escuela, la calefacción y la iluminación, la ciudad, etc.

⁶ Como planificación y adquisición del vocabulario.

Hablando del contexto de África subsahariana, la disponibilidad léxica en ELE es un campo científico de investigación aún poco explorado y estudiado, pero de gran importancia debido a la diversidad lingüística y a la influencia de las lenguas maternas y locales en el aprendizaje del español. En Camerún, la disponibilidad léxica está influenciada por las lenguas maternas, que son el francés y el inglés, así como por varias lenguas locales como el ewondo, el duala, el mejumba y el fulfude. Esta interacción lingüística puede generar interferencias léxicas y sintácticas, que se reflejan en la producción de los estudiantes de ELE. Estas lenguas impactan en el léxico disponible para los estudiantes, lo que lleva a la creación de nuevas palabras o a transformaciones de frases incorrectas⁷ probablemente por influencia de estructuras semánticas de la lengua materna. Fernández López (1997) y Alba Quiñones (2009) detectan que estas interferencias son comunes en el proceso de adquisición de una segunda lengua y pueden explicarse a través de análisis de errores y la teoría de la interlengua. En el caso de los estudiantes de África subsahariana, además del multilingüismo, otros factores relevantes es la falta de materiales didácticos específicos, lo que dificulta la exposición a un input lingüístico y puede reforzar el uso de estructuras incorrectas.

1.2. Factores que influyen en la disponibilidad léxica

La disponibilidad léxica no es un fenómeno inmóvil, sino un proceso dinámico influenciado por varios factores lingüísticos, cognitivos, socioculturales y educativos. Según López Morales en su libro *Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular* (1978), la capacidad de un hablante para evocar términos en un contexto preciso depende de variables que pueden potenciar o limitar el acceso a su repertorio léxico. En este sentido, diversos estudios como Tomé Cornejo (2015), Jiménez Raya (1997), Castro (2010), etc. han identificado las siguientes variables como determinantes en la disponibilidad léxica.

Uno de estos factores que influyen la disponibilidad léxica es la lengua materna de los hablantes. En este sentido, Meara y Rodríguez Sanchez (2016), piensan que el sistema lingüístico de la L1 actúa como base para la organización del léxico en la memoria, facilitando o dificultando el acceso a palabras en una segunda lengua (L2). Además, el contexto multilingüe juega un papel importante en la activación léxica. Esta observación se verifica en África subsahariana, donde coexisten varias lenguas y, sobre todo, donde la disponibilidad léxica en español se puede ver condicionada por la competencia en otras lenguas dominantes, como el

⁷ Creación de frases como el coche de mi hermano suyo, estoy aquí solo mirando, el agua está dulce, voy a calentar mi cuerpo, voy a en casa de mi amigo, etc.

francés o el inglés⁸. Es la razón por la cual Serrano Zapata y Fernández (2021), señalan que los hablantes multilingües pueden experimentar interferencias léxicas debido a la competencia entre códigos lingüísticos, afectando la rapidez y precisión en la evocación de las palabras.

Otro factor importante en la influencia de la disponibilidad léxica es la competencia lingüística en la segunda lengua (L2). Los estudios como Sánchez-Saus Laserna y Tomé Cornejo (2015) han demostrado que los hablantes con nivel avanzado de español presentan una rapidez y precisión en la recuperación de términos dentro de un campo semántico preciso. Así, el tiempo de la exposición y el uso frecuente de la lengua influyen significativamente en la disponibilidad léxica. Hidalgo (2019), descubrió que los estudiantes de ELE en entornos de inmersión lingüística evocan un léxico más amplio y variado que aquellos que aprenden el idioma en contextos académicos sin contacto real con los hablantes nativos.

Se debe notar también el factor educativo y el contexto de aprendizaje, ya que el tipo de instrucción recibida incide en la disponibilidad léxica. De acuerdo con Gallego y López (2018) y Jiménez (2017), los enfoques metodológicos basados en el uso real de la lengua favorecen una mayor disponibilidad léxica, ya que el léxico aprendido se asocia con situaciones concretas de comunicación cotidiana. Contrariamente, los métodos que priorizan la enseñanza gramatical y la memorización del vocabulario fuera del contexto limitan la activación espontánea del léxico. Es el caso de África subsahariana, donde la enseñanza del español suele estar limitada a contextos académicos sin una fuerte exposición o práctica del idioma fuera del aula. En este sentido, se puede considerar que la escasez y la falta de interacción con hablantes nativos pueden restringir la disponibilidad léxica de los aprendientes en la región.

Además del factor educativo y del contexto de aprendizaje, el entorno sociocultural del hablante es un factor determinante en la disponibilidad léxica. Como señalan Moreno Fernández (2005) y, la edad, el nivel educativo y el acceso a recursos lingüísticos determinan la facilidad con la que se evoca y se utiliza el léxico. Igualmente, el contacto con los hablantes nativos favorece el desarrollo de la disponibilidad léxica. Tal como indican García-Medina y Salvador (2013), la integración frecuente del español permite consolidar estructuras léxicas más organizadas y ampliar el repertorio disponible de los estudiantes. La observación de esos

⁸ Es el caso de Camerún donde las lenguas maternas (L1) son el francés e inglés con varias lenguas locales dominantes como el basa'a, el fulfulde, el ewondo, etc. En Senegal, por ejemplo, la L1 es el francés, pero existe varias lenguas locales como el wolof, el pulaar, el serer, el diola, etc. En Guinea Ecuatorial que es el único país africano hispanohablante con otras L1 como el francés y el portugués, la disponibilidad léxica en español en esta región además de ser influenciado por las otras lenguas maternas, se ve influenciado por las lenguas locales como el fang, el bubí, el ndowe, etc.

autores es especialmente aplicable al contexto de África subsahariana donde los estudiantes de español, en su mayoría, universitarios, enfrentan dificultades similares.

La falta del léxico suficiente para mantener una conversación fluida no solo se debe a la limitada exposición del idioma, sino también a la interferencia de las lenguas locales, como se ha mencionado anteriormente. En muchos casos, los estudiantes de ELE de esta región tienden a pensar primero en su lengua materna con la intención de traducir posteriormente al español. Este fenómeno puede explicarse a través de los mecanismos de transferencias lingüísticas. En contextos multilingües como africano, se pueden observar tantas transferencias positivas como negativas. En este sentido, Richards et al. (1997), definen estos dos conceptos, diciendo que la transferencia positiva se entiende como la tal que “facilita el aprendizaje, y puede darse cuando la lengua nativa y la lengua meta tienen la misma forma” (Richards et al., 1997: 420). Es decir que, la transferencia positiva se reconoce cuando las similitudes que hay entre muchas lenguas facilitan el aprendizaje. Los mismos autores siguen definiendo la transferencia negativa como “el uso de una construcción o regla de la lengua nativa que conduce a un ERROR o forma inapropiada de la LENGUA META” (Richards et al., 1997: 419). Partiendo de esta definición se puede comprender fácilmente la explicación del origen de los errores y de las interferencias. Estas últimas son particularmente comunes en el plano léxico y semántico, donde la falta de equivalencias directas o estructuras similares limita la disponibilidad léxica en español. Como señala Sánchez Castro (2010), la lengua materna y otras lenguas aprendidas previamente pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de una nueva lengua en función de su proximidad estructural o semántica.

Asimismo, desde el punto de vista cognitivo, la disponibilidad léxica está relacionada con la rapidez en el acceso a la memoria léxica y con la organización de las redes semánticas en el cerebro. Según Ellis (2019), los hablantes con una mejor estructuración del léxico en la memoria pueden evocar palabras con mayor facilidad en situaciones comunicativas. En este sentido, Andrade Ramírez y Rodríguez Virgüez (2020) destacan que la disponibilidad léxica puede utilizarse como una estrategia para ampliar el vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que sugiere una relación entre la organización del léxico y la competencia lingüística. Por su parte, Ávila Muñoz (2016) propone un método basado en la teoría de los conjuntos difusos para seleccionar el léxico en la enseñanza del español, destacando la importancia de comprender la estructura de las redes semánticas para mejorar la adquisición de vocabulario. Además, Pérez Durán (2019) aporta un concepto de macrocentros de interés como herramienta teórica que permite analizar como las palabras se agrupan y se organizan en la mente, aportando información valiosa sobre los procesos de acceso al léxico. Por otro lado, la

edad también juega un papel importante en la disponibilidad léxica. Como indica Lantolf (2006), los niños y adolescentes presentan una mayor plasticidad cognitiva, lo que les permite adquirir y acceder al léxico de manera más eficiente que los adultos. Finalmente, la ansiedad lingüística puede afectar la producción léxica en aprendizaje de ELE. En este sentido, Horwitz (2001) señala que el miedo a cometer errores en la comunicación oral puede provocar bloqueos en la activación del léxico, reduciendo la fluidez verbal de los estudiantes.

En fin, la disponibilidad léxica es el resultado de muchos factores lingüísticos, socioculturales, educativos y cognitivos. Como lo mencionamos anteriormente, muchos estudios han demostrado que estos factores determinan la riqueza de la accesibilidad del léxico de los hablantes en situaciones de comunicación. En el caso de África subsahariana, donde el español se enseña en contextos multilingües y con recursos limitados, el análisis de estos factores resulta clave para mejorar la enseñanza del español y favorece la adquisición de un léxico disponible más amplio y eficiente.

Tipo de factores	Fuentes	Definición breve del factor
Lingüístico	Tomé Cornejo, C. (2015)	Hace referencia a los aspectos estructurales del lenguaje, como la morfología, el léxico y la sintaxis que condicionan la activación de palabras.
Sociocultural	Castro, M. S. (2010)	Influencias del entorno sociocultural, hábitos lingüísticos y convivencia de lenguas que inciden en el uso y evocación del léxico.
Educativo	Jiménez, R. M. (2017)	Condiciones de enseñanza, tipo de instrucción, metodología y exposición del input que afectan el desarrollo del vocabulario disponible.
Cognitivo	Tomé Cornejo, C. (2015)	Procesos mentales que regulan la memoria, la organización semántica y la rapidez de la evocación de palabras.

Tabla 1: factores que influyen la disponibilidad léxica y sus fuentes

1.3. Métodos de estudio de la disponibilidad léxica

La disponibilidad léxica es una de las piedras angulares de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de los tiempos, se han desarrollado diversos métodos para analizar qué palabras son más fácilmente evocadas por los hablantes en diferentes contextos. Estas metodologías permiten sopesar la riqueza léxica disponible y comprender los factores que influyen su activación. En esta línea, López Morales (1999) piensa que los estudios de disponibilidad léxica han evolucionado desde los enfoques más cuantitativos, basados en la recopilación y análisis de lista de palabras, hasta aproximaciones más cualitativas que consideran la organización semántica del léxico y su relación con factores cognitivos y socioculturales. A continuación, presentaremos los métodos utilizados en la investigación de la disponibilidad léxica, con énfasis en su aplicación en el ámbito de ELE.

En la actualidad, la mayoría de los estudios utilizan el método de la prueba de evocación léxica, para medir la disponibilidad léxica. En este método, se solicita a los participantes que mencionen todas las palabras que recuerden sobre un tema determinado en un tiempo limitado. López Morales (1999), explican que este procedimiento permite examinar qué términos son más accesibles en la memoria del hablante y qué orden son recuperados. Las pruebas de vocación léxica suelen estructurarse en torno a centros de interés, es decir, categorías semánticas predefinidas, como *la escuela*, *los animales*, *el cuerpo humano* o *la familia*. Los datos recopilados en estas pruebas permiten identificar la frecuencia y el orden en que aparecen las palabras evocadas, lo que facilita la información sobre la accesibilidad y organización del léxico en la mente del hablante. En el contexto de ELE, este método ha sido utilizado para analizar las diferencias entre hablantes nativos y estudiantes de español como lengua extranjera. Hidalgo (2019) en su estudio de la disponibilidad léxica de los estudiantes sinohablantes en ELE, evocaba un repertorio de léxico diferente al de los hablantes nativos, lo que evidencia la influencia de la lengua materna en la estructuración del léxico disponible.

Otro método que ha sido útil para medir la disponibilidad léxica de los hablantes es el análisis cuantitativo. Según los estudios, después de haber hecho la prueba de evocación léxica, se debería analizar los datos obtenidos, usando tres índices esenciales considerado como técnicas especiales tales como:

- El índice de la disponibilidad léxica: este último, sirve para calcular la frecuencia con la que una palabra es mencionada y la posición en la que aparece en las listas de evocación léxica aplicando la formula establecida por López Morales (1973)⁹. Por

⁹ Esta fórmula es $ID = \sum (F/N) * (1/P)$

F: frecuencia absoluta

N: número de los estudiantes o hablantes

ejemplo, si supongamos que se realiza un estudio en Camerún con 30 estudiantes de ELE a quienes les pide que evoquen palabras relacionadas con el centro de interés la “escuela”. Se calculan los índices de disponibilidad según la frecuencia y la posición de cada palabra en la lista de los participantes, y un resultado podría ser el que incluimos en la Tabla 2:

Palabras evocadas	Frecuencia absoluta	Posición media	Índice de disponibilidad (ID)
<i>Profesor</i>	28	1.2	0.77
<i>Alumno</i>	25	1.5	0.54
<i>Pizarra</i>	22	2.0	0.36
<i>Cuaderno</i>	19	2.5	0.25
<i>Clase</i>	15	3.0	0.16

Tabla 2: Ejemplo ficticio de índices de disponibilidad léxica en estudiantes de ELE en Camerún¹⁰

Entonces veremos que las palabras *profesor* y *alumno* tienen un índice de disponibilidad léxica más alto, lo que indica que están muy presentes en la memoria de los estudiantes. En el mismo sentido, Carcedo González (2000) subraya que los resultados de los estudios de disponibilidad léxica pueden ayudar a mejorar la planificación curricular y la elaboración de materiales didácticos, ya que permiten identificar qué unidades léxicas son más accesibles para hablantes del español. Según el autor:

Una buena programación curricular debería incluir, ya en estas fases tempranas del aprendizaje, aquellas unidades que, por los altos índices de disponibilidad en quienes hablan español como lengua materna, se demuestran las más rentables, posponiendo la incorporación de otras que parecen serlo mucho menos [...]. Profesores y redactores de material didáctico para la enseñanza de español/LE deberán contar, si quieren graduar adecuadamente la introducción del vocabulario, con los datos que ofrecen los léxicos disponibles de los propios hispanohablantes (Carcedo González, 2000: 219).

La disponibilidad léxica no solo es relevante para los hablantes nativos, sino también para contexto donde el español es una lengua extranjera, como en África subsahariana. Si bien Carcedo González (2000a) señala que los estudios de la disponibilidad léxica pueden orientar la enseñanza del español en función del léxico más accesible para los hablantes nativos, y esta idea puede extrapolarse a contextos de ELE en contextos multilingües. Este planteamiento refuerza la idea de que la enseñanza del léxico de ELE en África subsahariana debe basarse en

P: posición media

¹⁰ Los datos presentados en esta tabla son ficticios y se utilizan únicamente con fines ilustrativos.

estudio de la disponibilidad léxica para garantizar la adquisición del léxico y facilitar la comunicación efectiva.

- Índice de cohesión léxica: este sirve para medir la homogeneidad de las respuestas dentro de un grupo de estudiantes, indicando qué tan similar es el léxico disponible entre los miembros de una misma comunidad lingüística. En las mismas líneas, Carolina Zambrano, Darío Rojas y Pedro Salcedo (2019: 192) dicen que este índice permite “analizar comparativamente el léxico de un centro de interés en distintos grupos de sujetos, estableciendo cuan similares son las respuestas en cada uno de ellos”. Un valor que se requiere en este índice es que los hablantes comparten un repertorio léxico sólido y estable, mientras que su contrario puede reflejar diferencias individuales o influencias lingüísticas externas.
- El índice de riqueza léxica: aquí se evalúa la disponibilidad de palabras evocadas en relación con un centro de interés, proporcionando información sobre la amplitud del repertorio léxico de los participantes. Por ejemplo, Madrigal y Vargas (2016) analizaron la riqueza léxica en redacciones académicas de estudiantes universitarios, identificando deficiencias léxicas y proporcionando estrategias para mejorar el desempeño escrito en términos de léxico. Para hacerlo, se apoyaron de la metodología de medición¹¹ de la riqueza léxica de López Morales (1995).

Estos análisis han sido clave para comparar la disponibilidad léxica en diferentes comunidades lingüísticas y determinar la influencia de factores como la edad, el nivel educativo y el contexto de aprendizaje en la organización del léxico.

Además del método cuantitativo, algunos estudios han adoptado una perspectiva cualitativa para analizar cómo los hablantes organizan su léxico en la memoria y qué factores influyen su activación. Ellis (2019), lo define como un análisis que permite observar las relaciones semánticas entre las palabras evocadas y comprender mejor el impacto del contexto sociocultural en la disponibilidad léxica. Los métodos cualitativos más utilizados son, en primer lugar, el análisis de redes semánticas, que consiste en examinar como las palabras evocadas se agrupan en categorías y subcategorías, subrayando los patrones en la estructura léxica mental. En segundo lugar, las entrevistas y los cuestionarios, que se usan para complementar los datos de las palabras de evocación léxica, aportando información sobre la percepción de los hablantes respecto a su propio léxico disponible y las dificultades que experimentan en la producción

¹¹ PV (porcentaje de Vocablos) = $V \text{ (vocablos)} * 100 / N \text{ (total de palabra de un texto)}$.

verbal. Estos enfoques han sido importantes en los estudios sobre el aprendizaje de ELE, ya que permiten analizar no solo qué palabras están disponibles en el léxico de los estudiantes, sino también cómo se organizan y cuáles son los retos que enfrentan al usarlas en situaciones comunicativas.

Por fin, Serrano Zapata y Calero Fernández (2021) han establecido la aplicación de todos estos métodos en el estudio de ELE, con el fin de diseñar materiales didácticos adaptados a las necesidades léxicas de los estudiantes, identificar lagunas léxicas y ajustar el currículo de enseñanza del español en función del léxico más disponible para los estudiantes y optimizar la enseñanza del vocabulario mediante estrategias basadas en la activación léxica y el refuerzo de las redes semánticas. En cuanto al contexto de África subsahariana, donde el español se enseña en entornos multilingües y con recursos limitados, la aplicación de estos métodos podría proporcionar información valiosa sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes y contribuir al desarrollo de enfoques pedagógicos más efectivos. En este sentido, Serrano Avilés (2014) señala que el aprendizaje del español en la región se ve condicionado por la presencia y la convivencia de múltiples lenguas locales y coloniales, así como la escasez de materiales didácticos adaptados a la realidad de los aprendientes. Además, el estudio destaca que, en muchos casos, los profesores recurren a metodologías tradicionales¹² que no siempre favorecen el desarrollo del léxico disponible en los estudiantes. Por eso, contar con estrategias pedagógicas innovadoras y herramientas adecuadas para evaluar la disponibilidad léxica podría ser clave para mejorar la enseñanza del español en este sector.

Los métodos de estudio de la disponibilidad léxica han evolucionado desde el enfoque cuantitativo basados en las listas de palabras hasta la metodología cualitativa que analiza la organización semántica del léxico en la mente de los hablantes. En el ámbito de ELE, la aplicación de estas metodologías es crucial para mejorar la enseñanza del vocabulario y desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten el acceso al léxico disponible en los aprendientes. En las zonas como África subsahariana, donde el español convive con muchas lenguas locales y no siempre se cuenta con materiales adaptados, el estudio de la disponibilidad léxica podría desempeñar un papel clave en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹² Un ejemplo de metodologías tradicionales practicadas en muchos países de la región es enseñanza tradicional basada sobre la memorización de los contenidos de clase.

1.4. Aplicación de la disponibilidad léxica en ELE

Enseñar el español como lengua extranjera (ELE) necesita enfoque bien detallado que favorezca la adquisición y activación del léxico de manera eficaz. La disponibilidad léxica, al estudiar qué palabras son más accesibles para los hablantes en contextos distintos, ofrece una base científica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del vocabulario. En tal sentido, López Morales (1993) piensa que la misma disponibilidad léxica puede orientar la planificación curricular, la elaboración de los materiales didácticos y diseño de estrategias pedagógicas que optimicen la enseñanza del léxico en ELE.

Antes de elaborar el currículo y los materiales didácticos, es fundamental definir cuidadosamente el léxico que se incluirá en los programas de estudios. La selección de las palabras y expresiones que los estudiantes deben aprender influye directamente en su competencia comunicativa y, en muchos casos, representa uno de los mayores desafíos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Habitualmente, se utiliza criterios basados en la frecuencia léxica, es decir, la cantidad de veces que una palabra aparece en un texto escrito o hablado. Sin embargo, la frecuencia léxica no solo refleja la accesibilidad real para los aprendientes. Por lo tanto, la disponibilidad léxica debería ser la piedra angular de este enfoque, ya que aporta información sobre qué palabras son más fácilmente evocadas por los hablantes en distintos campos semánticos. Según Carcedo Gonzáles (2000a), utilizar estudios de disponibilidad léxica en ELE permitiría estructurar la enseñanza del vocabulario de manera más eficiente, priorizando las unidades léxicas que tienen mayor relevancia para la comunicación en contextos específicos. Como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza del español en África Subsahariana está al entorno de muchas lenguas, por eso la selección del vocabulario podría beneficiar de estudios de disponibilidad léxica adaptados a los aprendientes africanos. Por ejemplo, identificar los términos más accesibles en español para estudiantes cuyas lenguas maternas sean el ewondo, el fula o el wolof permitiría diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y alineadas con sus conocimientos previos.

Después de seleccionar el léxico apropiado a los estudiantes, se deben diseñar materiales didácticos basados en la disponibilidad léxica. En este sentido, Serrano Zapata y Calero Fernández (2021) dicen que la enseñanza del vocabulario en ELE debe basarse en datos reales de palabras más accesibles para los estudiantes en cada nivel de aprendizaje. Así, la disponibilidad léxica permite diseñar diccionarios accesibles para los estudiantes, crear actividades de vocabulario más eficaces priorizando términos con alta disponibilidad, desarrollar programas de enseñanza adaptados, donde los estudiantes adquieran primero el

vocabulario más disponible antes de avanzar a términos menos accesibles. En el contexto de África Subsahariana, la falta de materiales adaptados a los estudiantes de ELE hace que la disponibilidad léxica sea un recurso clave para desarrollar libros de textos y recursos digitales más adecuados a sus necesidades lingüística.

Además, la disponibilidad léxica influye directamente en la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE. Es decir, cuanto más accesible esté un término en la memoria de un hablante, más fluida será su producción en una conversación o en una situación oral. Hidalgo (2019), lo reconoció en su trabajo cuando demostró que los aprendientes de ELE que trabajaban con estrategias basadas en la disponibilidad léxica mejoraban su rapidez y fluidez en la producción oral. Esto demuestra que la enseñanza del vocabulario debe ir más allá de la simple memorización de palabras y enfocarse en desarrollar redes semánticas que faciliten la activación léxica en situaciones comunicativas. En África Subsahariana donde el español no es una lengua de uso cotidiano para la mayoría de los estudiantes, mejorar la disponibilidad léxica mediante estrategias pedagógicas adecuadas podría aumentar la confianza y fluidez de los aprendientes en situación de interacción oral.

1.5. Estudios de la disponibilidad léxica en diferentes lenguas

Los primeros estudios de disponibilidad léxica fueron iniciados en Francia en el siglo XX gracias a un grupo de lingüistas que son Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (1953). El proyecto de estos estudios era las búsquedas de estrategias de enseñanza del francés a extranjeros en las excolonias bajo la llamada Unión Francesa. En este grupo, fue Michéa (1953) quien dio a conocer por primera vez el significado de una palabra disponible. En su búsqueda, Michéa (1953: 340) definió la palabra disponible diciendo “c’est un mot qui, faisant partie d’associations d’idées usuelles, existe en puissance chez le sujet parlant, dès que ces associations entre en jeu¹³”. A partir ese momento, la disponibilidad léxica ha sido objeto de numerosos estudios en diversas lenguas, lo que ha permitido analizar como los hablantes organizan y movilizan su léxico en función de distintos factores sociolingüísticos y cognitivos. La mayoría de estos estudios se han basado en español, debido a la tradición de los estudios pioneros en este ámbito, pero en los últimos años, se han ampliado a otras lenguas como el francés, inglés o el árabe. Estas investigaciones han justificado la idea sobre las diferencias

¹³ Traducción del autor: es una palabra que, formando parte de las asociaciones de ideas usuales, existe en potencia en el sujeto hablante en cuanto estas asociaciones entran en juego.

entre los patrones de disponibilidad léxica, lo que ha favorecido la comprensión de los procesos de activación del vocabulario en la mente de un hablante.

Como acabamos de decir, el español ha sido una de las lenguas más estudiadas en cuanto a la disponibilidad léxica, con investigaciones que han analizado tanto los hablantes nativos como los estudiantes del español como lengua extranjera (ELE), quien han explorado como la variación geográfica, la edad o el nivel educativo afectan la activación léxica. En el mundo hispánico, el inicio de estos estudios vino de la mano de López Morales en sus primeros hallazgos de 1973, 1978 y 1979, donde desarrolló los primeros trabajos sobre la disponibilidad léxica en Puerto Rico, estableciendo las bases metodológicas¹⁴ para trabajos posteriores. Después las bases establecidas por López Morales, muchos estudios se han hecho sobre la disponibilidad léxica en español por varios investigadores de todas partes del mundo estableciendo las primeras bases metodológicas del campo, retomando y readaptando la propuesta francesa de Gougenheim y colaboradores (1964) sobre la disponibilidad léxica como, por ejemplo, la capacidad de evocar palabras rápidamente en función de un contexto bien definido y determinado. Luego, vinieron, López Gonzáles (2008) en Polonia que estudia la disponibilidad léxica de polacos tanto en ELE como en su lengua materna, Medina Arejita (2009) de Alemania que estudia el léxico disponible de 43 estudiantes de ELE en el Instituto de Cervantes y la Universidad Libre de Berlín, Caggiula (2013) en Italia analiza la producción de palabras y vocablos aportados por 50 estudiantes que aprenden el español en la enseñanza secundaria y universitaria, (Aabidi, 2019), Fernández Dos Santos (2014) en Portugal quien analiza la producción léxica de 30 estudiantes de B1 del distrito de Oporto. En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), Hidalgo (2019) estudió la disponibilidad léxica de los estudiantes sinohablantes, mostrando diferencias significativas en la organización del léxico según la lengua materna del estudiante. Sus resultados demuestran la importancia de integrar estos datos en la enseñanza del vocabulario en ELE, aportando los materiales que podrían responder a las necesidades de los estudiantes. Esta línea de investigación coincide con los resultados de López Chávez y Strassburger (1991), quienes subrayan el papel imprescindible que juega la lengua materna en la estructuración y activación del léxico disponible en los estudiantes de ELE.

Por otro lado, Aabidi et al. (2020), en Marruecos estudiaron el léxico disponible en los aprendices marroquíes de español, destacando la influencia del árabe y el francés en producción normal del léxico. Sus hallazgos señalan que la interferencia lingüística entre estas lenguas

¹⁴ Iniciado por Gougenheim (1964) bajo la apelación Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), con objetivo recopilar y analizar el léxico disponible en distintas comunidades hispanohablantes.

afecta la organización del léxico de estos aprendices en español, lo que demuestra la abundancia de préstamos y calcos en ciertos campos semánticos. Esto evidencia la idea de que el grado de exposición al idioma y el contexto sociolingüístico juegan un papel clave en la activación del vocabulario. Además, no se puede omitir las investigaciones más recientes reunidos en el volumen colectivo bajo la coordinación de Serrano Zapata y Calero Fernández (2021), quienes exploraron nuevas aplicaciones del análisis de disponibilidad léxica en ELE. Asimismo, se ha explorado la disponibilidad en contextos de bilingüismo. Los estudios realizados en las zonas bilingües como Cataluña, Paraguay o Galicia (Serrano Zapata (2020), Serrano Zapata (2022)) permiten observar cómo la competencia en dos lenguas y fenómeno de bilingüismo influyen en la activación del léxico, relevando patrones de la interferencia, transferencia positiva y selección léxica. Estos estudios permiten comprender la riqueza metodológica y conceptual que ha adquirido el campo de la disponibilidad léxica en español, por lo tanto, estos mismos estudios permiten abrir la puerta a nuevas investigaciones en contextos menos explorados, como es el caso del África Subsahariana.

A modo de síntesis, este presente capítulo ha permitido establecer una base teórica fundamental para el estudio de la disponibilidad léxica y su aplicación en ELE. Este estudio servirá como punto de partida para la revisión de estudios previos en diferentes contextos lingüísticos, con una atención muy especial al contexto del español en África subsahariana. La falta de investigación en este sector representa un desafío, pero también una oportunidad para aportar nuevos conocimientos sobre la disponibilidad léxica en contextos multilingües y su impacto en la enseñanza del español.

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión literaria en torno a la disponibilidad léxica revela un campo de estudio reforzados en contextos hispanohablantes y en países donde el español se enseña como lengua extranjera. Así, la disponibilidad léxica se ve como esta clave importante en las líneas de investigación del léxico no solo en el ámbito general, sino también en la enseñanza del español como lengua extranjera en particular. Su importancia se sitúa en la identificación del vocabulario que los hablantes activan con mayor frecuencia y facilidad en función de diversos factores, como el contexto educativo que es uno de los desafíos que siempre se debería tomar en cuenta a la hora de empezar el estudio de la disponibilidad léxica, la lengua materna o la exposición de la lengua meta. Como señala Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009), los resultados de las pruebas de la disponibilidad léxica son especialmente útiles en la didáctica del léxico de una lengua extranjera, como el español, ya que permiten diseñar materiales y actividades más ajustadas al léxico realmente accesible para los aprendices. Lo que refuerza su valor didáctico y aplicado.

Partiendo de esta base, este capítulo tiene como objetivo ofrecer una visión panorámica y sistemática de los estudios previos realizado al entorno de la disponibilidad léxica, tanto en las lenguas nativas como extranjeras, para establecer una base teórica sólida que sustente el análisis posterior. En primer lugar, se presenta África subsahariana en su contexto, es decir, su delimitación geográfica, su perfil demográfico y educativo y el estado de la enseñanza del español en esta zona. En segundo lugar, se analiza el estado actual de investigación en el continente africano, con especial atención al caso de África subsahariana. Finalmente, se comparan las distintas metodologías empleadas en este campo, lo que permitirá valorar su aplicabilidad y adaptación a contextos educativos como el camerunés.

2.1. Contextualización de África subsahariana

2.1.1. Delimitación geográfica del África subsahariana

La expresión África subsahariana ha sido usado en muchos estudios internacionales, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en el de la cooperación, la economía y la educación. Sin embargo, su uso no está libre de debates, ya que, más allá de su valor descriptivo, incluye implicaciones históricas, culturales y políticas que deben ser tomadas en cuenta en cualquier estudio serio que pretende abordar la realidad compleja del continente africano. Desde

una perspectiva geográfica, se denomina África subsahariana la parte del continente que se refiere al sur del desierto del Sáhara, lo que implica la exclusión de los países del Magreb como Marruecos, Argelia, Túnez, Libia, Egipto y Sudán. Esta región comprende más de cuarenta países, entre ellos se puede encontrar las naciones más pobladas y externas del continente, como Nigeria, República Democrática del Congo, Etiopía, y Sudáfrica, también se nota la presencia de países isleños como Comoras, Seychelles, Cabo Verde, Madagascar. Muchos organismos internacionales como Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial o la Unión Africana han utilizado esta delimitación para agrupar los países con características socioeconómicas semejantes (Banco Mundial, 2020).

Sin embargo, la definición dada al término subsahariano ha sido objeto de muchos debates y críticas por parte de varios autores que suponen que este término responde más a la construcción histórica y geopolítica de origen colonial que a una realidad territorial o cultural. Mamdani (1996) y Mudinbe (1988), desde la perspectiva poscolonial, denuncian que esta división reproduce las lógicas binarias heredadas del colonialismo, como la oposición entre un África negra y un África árabe, lo cual contribuye a reforzar la visión eurocéntrica que reduce el continente a una simple división y categorías estigmatizantes. Además, autores como Cabezas (2007) critican el uso del término “África subsahariana”, argumentando que perpetúa una visión eurocéntrica y racista que asocia al continente con pobreza, enfermedad y subdesarrollo, en contraste con la modernidad del África del norte. Esta crítica se apoya en el hecho de que dicha categorización no siempre corresponde a fronteras lingüísticas, culturales o incluso climáticas reales, y que invisibiliza la diversidad interna de países como Sudán o Mali, donde las fronteras geográficas no coinciden con las identidades culturales o religiosas de sus poblaciones.

A pesar de todas las críticas, la delimitación de África subsahariana sigue siendo funcional en contextos académicos y políticos. En el contexto del presente trabajo, dicha delimitación sirve para acotar el espacio geográfico en el que se desarrolla la reflexión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, centrándose en los países donde esta lengua ha comenzado a implantarse, especialmente en entornos universitarios. En síntesis, cuando en este trabajo se habla de África subsahariana, se hace referencia a los países situados al sur del desierto del Sáhara con especial atención a los países donde se han implementado políticas de enseñanza del español como lengua extranjera, como es el caso de Camerún, Senegal, Costa de Marfil o Guinea Ecuatorial. Esta delimitación, aunque está abierta a matices, permitirá contextualizar adecuadamente las características lingüísticas, educativas y sociales de los

aprendientes de ELE en esta región, y establecer un marco de referencia claro para las reflexiones posteriores sobre la disponibilidad léxica.

2.1.2. Perfil demográfico y educativo del África subsahariana

África subsahariana es una región del continente muy dinámica debido al punto de vista de su demografía al nivel mundial. Las Naciones Unidas (2022), habían subrayado que la población de esta región supera actualmente los 1.200 millones de habitantes, lo que equivale a aproximadamente el 16% de la población mundial. Además, se prevé que esta proporción aumente significativamente en las próximas décadas, de modo que en 2050 cerca de una cuarta parte de la humanidad residirá en el África subsahariana (ONU, 2022). Este crecimiento demográfico en esta zona es debido a las altas tasas de natalidad y a una estructura poblacional caracterizada por una marcada juventud; es decir más de 60% de los habitantes de la región tienen menos de 25 años. Partiendo del punto de vista de la división territorial, el África subsahariana presenta una gran diversidad. Se puede notar la presencia de ciertos estados densamente poblados que otros, como Nigeria con 200 millones de habitantes, Etiopía que acerca los 120 millones, juntos a los países de muy baja densidad poblacional como Botsuana y Namibia. Este crecimiento también se relaciona con el avance de los procesos de urbanización. Grandes ciudades como Lagos, Johannesburgo o Nairobi concentran actualmente millones de personas, lo que contrastan con el hecho de que una gran parte de población subsahariana aún reside en zonas rurales, donde el acceso a servicios básicos sigue siendo limitado.

En el ámbito educativo, la situación es similar y el panorama es igualmente diverso y, en muchos casos, desafiante. Los progresos realizados en las últimas décadas muestran un avance apreciable en esta zona, pero, en materia de acceso a la educación primaria, la región sigue enfrentando serias dificultades en término de calidad educativa, tasas de alfabetización y acceso a la educación superior. Según un informe del UNESCO (2023), la tasa de la alfabetización de adultos en el África subsahariana ronda el 65%, aunque esta cifra varía considerablemente entre países y entre zonas urbanas y rurales. En cuanto a la educación secundaria y superior, los desafíos son aún mayores. Muchos jóvenes abandonan el sistema educativo antes de entrar y completar la secundaria, y el porcentaje de acceso de entrar en la universidad es relativamente baja. A modo de ejemplo, la tasa bruta de matrícula en educación

terciaria en África subsahariana era de 9% en 2020, frente a una media mundial del 38% (Banco Mundial, 2022).¹⁵

Sin embargo, se ha observado un crecimiento constante en la matrícula universitaria en los últimos años, impulsado tanto por la política de expansión educativa de cada país de la región como por la demanda social de formación superior. Este crecimiento de la educación superior en África subsahariana ha tenido un impacto directo en la difusión de lenguas extranjeras, entre ellas el español. Aunque el inglés y el francés siguen siendo las lenguas dominantes en los sistemas educativos de la región ha debido a la herencia colonial, el español ha comenzado a ganar espacio como lengua extranjera optativa, sobre en las instituciones universitarias. Los países como Camerún, Costa de Marfil, Senegal, y en menor medida Gabón y Ghana, han incorporado programas de español en sus currículos universitarios, generalmente motivado por la demanda estudiantil y el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas y económicas con el mundo hispanico.

En este contexto, el perfil perfecto del estudiante de español en África subsahariana puede caracterizarse como un joven universitario, multilingüe, cuya lengua materna es generalmente una lengua local, y cuya lengua de escolarización es mayoritariamente el francés y/o inglés, dependiendo del país. Esta situación de contacto lingüístico permanente condiciona profundamente la forma en que estos estudiantes acceden y organizan su léxico disponible en español, así como las estrategias de aprendizaje que emplean para adquirir vocabulario en la lengua meta. Por tanto, para el análisis de la disponibilidad léxica en esta zona se debe considerar no solo la dimensión lingüística, sino también las condiciones sociales, educativas y demográficas que configuran el perfil del estudiante africano de ELE. Entender estas variables será fundamental para interpretar adecuadamente las características del léxico activado por estos estudiantes, así como para diseñar estrategias didácticas más adaptadas a sus necesidades y realidades específicas.

2.1.3. La enseñanza del español en África subsahariana

En África subsahariana, la expansión del español como lengua extranjera ha sido un fenómeno excepcional y relativamente reciente, pero con una aumentación notable en las últimas décadas. Aunque el francés y el inglés siguen siendo las lenguas predominantes debido a la herencia colonial, el español ido haciéndose con su propio espacio en los sistemas educativos de varios países de la región, como Camerún, Costa de Marfil, Senegal, Gabón o

¹⁵ <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR?locations=ZG>

Guinea Ecuatorial¹⁶, de tal modo que la mayoría de los padres opta por esta lengua para sus hijos, en detrimento de otras lenguas extranjeras presentes en la zona. La principal motivación de la elección del español en esta región es el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas culturales y económicas entre los países africanos y el mundo hispánico. Otros factores que han jugado un papel importante sobre el crecimiento y la valoración de esta lengua en África subsahariana son la presencia de empresas y cooperaciones españolas, así como el aumento de estudiantes africanos en las universidades españolas y latinoamericanas.

Según las instituciones de cada país, el español se enseña principalmente en la educación secundaria como lengua optativa. No obstante, algunos países como Camerún, Costa de Marfil, Senegal, etc., han dado pasos hacia su institucionalización en la educación superior, mediante departamentos de estudios hispánicos en universidades locales. El caso de Camerún es uno de los ejemplos verificables: por ejemplo, en la Universidad de Yaundé I, hay un Departamento de Estudios Hispánicos con varios centenares estudiantes¹⁷. Pese a estos avances, la enseñanza del español en la región enfrenta importantes dificultades. Entre ellos, se puede destacar la falta de materiales didácticos adaptados al contexto local, la falta de formación continua de los docentes¹⁸, la inexistencia de políticas lingüísticas claras en algunos países, y la carencia de una red sólida de apoyo institucional. A esto se suman los obstáculos tecnológicos, económicos y logísticos que dificultan la actualización pedagógica de los profesores y el acceso recursos en líneas. En estos contextos, es primordial seguir promoviendo iniciativas de cooperación internacional que favorezcan la formación de profesorado, la creación de redes de intercambio entre docente africanos y de países hispanohablantes, así como el desarrollo de investigaciones aplicadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en África subsahariana. Estas acciones pueden contribuir no solo al enriquecimiento del español en la región, sino también a una enseñanza más contextualizada, sostenible y pertinente.

2.2. Estudios previos sobre la disponibilidad léxica en África Subsahariana

¹⁶ Único país en África subsahariana donde el español es la lengua oficial.

¹⁷ <https://hispanismo.cervantes.es/departamentos/universite-yaounde-i-departement-langues-litteratures-et-civilisations-iberiques-ibero>

¹⁸ Algunos docentes, tras finalizar el bachillerato y cursar un año de licenciatura en español, se lanzan a la enseñanza de esta lengua sin contar con una formación pedagógica previa.

A la diferencia de las otras regiones donde la disponibilidad léxica ha sido estudiada con precisión¹⁹, en África subsahariana la revisión literaria al respecto es prácticamente inexistente. Esta ausencia no solo refleja una laguna académica, sino también una oportunidad para iniciar una línea de investigación salida centrada en las realidades sociolingüistas y educativas propias de esta región de África. En esta parte, antes de enfocarnos en la disponibilidad léxica en África subsahariana, vamos a explorar por un primer lado los estudios desarrollados en países africanos cercanos, como Marruecos, que pueden ofrecer una base metodológica útil; por otro, se presentará una aproximación de la docencia de ELE en Camerún, como punto de partida hacia futuras investigaciones sobre la disponibilidad léxica en África Subsahariana.

Marruecos es uno de los países de África donde se ha llevado a cabo estudios sistemáticos sobre la disponibilidad léxica en estudiantes de español. Los estudios como Serfati (2016, 2021) y Aabidi (2020) han realizado investigaciones profundas sobre el léxico disponible de los aprendices marroquíes en diferentes niveles educativos. Estos trabajos, se alienan a las metodologías del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL) y permiten observar cómo los factores como la lengua materna (árabe o francés), el entorno sociolingüístico, cultural y el nivel educativo afectan la activación del vocabulario en español como lengua extranjera. Por ejemplo, Serfati (2021) en su trabajo, ha intentado comparar la disponibilidad léxica entre estudiantes de secundaria y universitarios en la región de Sus-Masa y sus hallazgos llegan hasta que el nivel de estudios guarda una estrecha relación directa con la amplitud léxica y el índice de cohesión. Aabidi (2020), por su parte, analiza como los estudiantes de secundaria presentan una fuerte tendencia a las transferencias lingüísticas con el árabe y el francés, lo cual interrumpe la activación del vocabulario y perturbe la riqueza léxica producido. Aunque Marruecos pertenece al África del norte y no se incluye dentro del África subsahariana, estos estudios ofrecen una referencia clave para abordar el tema en otros contextos africanos.

En cuanto a África subsahariana, hasta fecha, no se han identificado estudios específicos de español sobre la disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera. Esta falta de investigación científica se debe, en parte, al pobre desarrollo de líneas de producción en lingüística aplicada en ELE en la región. Sin embargo, en los países como Camerún, Senegal, Costa de Marfil, o república democrática del Congo, el español ha experimentado un avance considerable como lengua extranjera, especialmente en entornos escolares y universitarios. En este marco, la falta de estudios no se debe verse como un obstáculo, sino como una oportunidad para formular propuestas propias que partan del conocimiento de la realidad local. Así lo sugiere

¹⁹ Cf estudios hecho sobre la disponibilidad léxica en los países hispanohablantes presentados en las partes anteriores (véase epígrafe 1.5).

el director de este TFM, quien subraya que la inexistencia de bibliografía puede permitir un enfoque más libre, exploratorio y valioso, tanto en el análisis como en las conclusiones.

La carencia de investigaciones formales sobre la disponibilidad léxica en el contexto del África subsahariana, se hace considerar importante aportar, de manera prudente y bien delimitada, algunas observaciones personales derivadas en la experiencia de docente del autor de este TFM como profesor de español en Douala (Camerún), en los institutos públicos de Oyack y Ndog-Hem. Estas aportaciones no pretenden constituir datos generalizados ni probados, sino simplemente ofrecer una aproximación cualitativa y contextual que sirva de apoyo a la reflexión teórica y como punto de partida para los próximos trabajos.

La enseñanza del español en el sistema educativo Camerún se introduce a partir del cuarto curso de secundaria. En este nivel, los estudiantes de catorce años generalmente presentan un dominio inicial y muy limitado de la lengua (A0-A1), que debería evolucionar hacia un nivel intermedio (B1-B2) al llegar al séptimo curso, según las recomendaciones del MCER. Como la mayoría de las ciudades del Camerún en general, el francés actúa como lengua predominante en la escuela y la vida diaria en la ciudad de Douala en particular, coexistiendo con múltiples lenguas locales como el duala, el bassa'a, el bulu o el medjumba, entre otros. En las prácticas del docente, se ha podido observar que los estudiantes poseen un repertorio léxico conceptual en sus lenguas maternas, ya sean el francés, el inglés, o alguna de las lenguas locales previamente mencionadas, pero presentan dificultades significativas a la hora de activar ese conocimiento en español. Estas dificultades son comunes en diversos campos semánticos, y se identifican en tareas de producción. Como estrategia para lograr esta dificultad, muchos estudiantes tienden a formular las ideas en francés y luego transcribirlas al español, lo que a menudo da lugar a interferencias, errores semánticos o construcciones no naturales. Esta tendencia, si bien comprensible, limita la activación y la fluidez en el uso del español y da lugar a una disponibilidad léxica aún en formación.

El currículo camerunés propone manuales oficiales como *Nueva Didáctica del Español* (2017), y establece campos temáticos como la familia y su integración social, el medio ambiente, la ciudadanía, la vida económica y la comunicación. Sin embargo, durante la práctica, el tratamiento del vocabulario falta de un enfoque sistemático orientado a la disponibilidad léxica, y queda a la discreción del docente, que adapta los contenidos según las necesidades de sus estudiantes y del aula. En este contexto, también se han recogido de forma informal algunas impresiones y anécdotas compartidas por los colegas docentes (se ha utilizado un cuestionario informal que se adjunta como anexo I), que refuerzan observaciones anteriores. Una de ellas comentaba con humor “claro que sí, y siempre me hace reír la papa tapa la mamá y la mamá

pleura²⁰. Fueron mis primeras palabras entendidas como español en la escuela de la calle”. Este ejemplo perceptible ilustra cómo la percepción del español en entornos informales puede estar cargada de malentendidos fonéticos, lo que condiciona la formación del léxico disponible desde etapas muy tempranas del aprendizaje. Estas observaciones, aunque limitadas en alcance, confirman la necesidad de investigar cómo se activa el léxico en los estudiantes de ELE en contextos africanos, y cómo los factores como el multilingüismo, el bilingüismo, la escasa exposición y la carga cultural del vocabulario condicionan su adquisición. En este sentido se propone dar un valor estas experiencias como una forma de ampliar la mirada científica hacia las realidades que aún no han sido sistemáticamente exploradas.

2.3. Comparación de metodologías en estudios de disponibilidad léxica

A lo largo de las últimas décadas, el estudio de la disponibilidad léxica ha evolucionado tanto en lo que respecta a sus objetivos como a las metodologías empleadas. Aunque existen similitudes en los trabajos desarrollados en torno al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL), la aplicación de estas metodologías varía en función del contexto, el perfil de los hablantes y los propósitos del estudio. Por este motivo, se realizarán en este apartado de este TFM comparaciones de las principales metodologías utilizadas, con especial atención a sus elementos comunes, sus variantes, y su aplicación potencial a contextos como el de África subsahariana.

El PPDL ha sido la referencia como marco metodológico para los estudios de la disponibilidad léxica en el mundo hispánico. Inspirado de la tradición francesa iniciada por Gougenheim et al (1964), López Morales desarrolló y puso en marcha en 1973 el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL), adaptando así la metodología francesa al ámbito hispanohablante. Así, este método propone, una prueba de evocación léxica mediante la presentación de un conjunto de temas estandarizados (*la escuela, la familia, el cuerpo humano, los alimentos*, etc.); también propone un tiempo límite de dos minutos por cada tema, durante la cual el estudiante tiene que escribir todas las palabras que se le ocurran relacionadas a ese tema. Por fin, este método propone un análisis posterior de las palabras recogidas usando los indicadores como el número total de palabras (NP), el índice de cohesión (IC), el número de vocablos diferentes (NV), la frecuencia léxica (FL), y el índice de disponibilidad (ID).

²⁰ En buen español se dice “el padre golpea a la madre y la madre llora”.

El número total de palabras (NP) corresponde al conjunto de unidades léxicas producidas por los informantes en una determinada prueba de disponibilidad. Este dato refleja la productividad léxica global del grupo encuestado (López Morales, 2000). El número de vocablos diferentes (NV) hace referencia a la cantidad de términos únicos producidos, sin tener en cuenta las repeticiones. Este índice permite valorar la riqueza léxica (Carcedo González, 2001). La frecuencia léxica (FL) indica cuantas veces ha sido mencionado un vocablo determinado por los informantes. Se trata de un valor importante para determinar cuáles son las palabras más representativas de un campo asociativo dado (Michéa 1953; Gougenheim et al., 1964). El índice de cohesión (IC) se calcula dividiendo el número total de palabras por el número de vocablos diferentes. Cuanto mayor sea este índice, mayor será la concentración de vocabulario, lo que indica que los informantes tienden a coincidir en las mismas palabras, lo que se interpreta como mayor coherencia léxica entre ellos (Quereda, 1985; López Morales, 2000). Finalmente, el índice de disponibilidad (ID) combina la frecuencia de aparición de una palabra con su posición en la serie de respuestas. Cuanto más frecuente y temprana es su mención, mayor será su disponibilidad. Este índice se calcula aplicando la formula $ID = F \cdot (1/P)$ donde F es la frecuencia absoluta y P la posición media en la que aparece la palabra (Carcedo González, 2001; Serrano & Calero, 2021). Esta metodología a lo largo del tiempo ha demostrado ser eficaz para identificar el léxico disponible y accesible cognitivamente en distintos grupos de hablantes y ha permitido realizar estudios comparativos entre regiones y grupos sociales.

En este mismo sentido, diversos estudios han adoptado el modelo del PPDL para contextos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Es el caso de Hidalgo Gallardo (2017) quien destaca que la metodología de la disponibilidad léxica permite determinar el vocabulario temático activo de los estudiantes, localizar posibles dificultades o necesidades que pueden ser léxicas, semánticas, ortográficas, etc.) y ajustar la enseñanza del vocabulario mediante una selección léxica bien definidas y adaptadas a las necesidades y conocimientos de los estudiantes. En otros contextos como Marruecos, Serfati (2016) ha utilizado la metodología del PPDL, respetando las reglas regidas, pero destacando la necesidad de interpretar los datos a la luz del entorno sociolingüístico. En este sentido, su análisis se ha enriquecido con observaciones sobre las interferencias lingüísticas, errores frecuentes y nivel de abstracción léxica según el dominio temático. Otra variante metodológica es consiste en incluir una fase cualitativa, ya que sea mediante entrevistas, cuestionarios o análisis de redacciones, que permita entender no solo que palabras se activan, sino también por qué unas son más accesibles que otras. En estas mismas líneas, Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández

(2021), defienden la utilidad pedagógica de los datos de disponibilidad léxica a la hora de elaborar los materiales didácticos adaptados.

Dicho esto, si bien la metodología del PPDL ha demostrado ser adaptado, su aplicación en contexto como África Subsahariana requiere ciertas adaptaciones para reflejar la realidad lingüística, cultural y educativa de la región. Por un lado, puede ser importante incluir algunos centros de interés o temas que representan la cultura o el cotidiano de los aprendientes africanos de ELE. Por ejemplo, sería interesante adaptar o ampliar los temas propuestos, incluyendo otros como *la vida en África*, *la comida local* o *las relaciones sociales comunitarias*. Por otro, sería necesario considerar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. En contexto donde el español se aprende como tercera lengua en ciertas zonas de África subsahariana (tras la lengua local y el francés), la activación del léxico puede verse condicionada por factores como la frecuencia de exposición, las estrategias de aprendizaje empleadas, el tipo de input recibido como el caso de Camerún donde el español no está presente fuera del aula, lo que afecta directamente la activación del vocabulario de los estudiantes. Por lo tanto, podría ser útil aplicar la prueba de evocación de manera oral en niveles bajos, o acompañarlas de expresiones visuales para facilitar la activación semántica.

También, en situaciones donde no existen estudios previos sistemáticos, una metodología cualitativa, cuantitativa y mixta podría ser más adecuada. La recopilación de datos cuantificables más la prueba de evocación, combinada con entrevistas a estudiantes y docentes, permitiría obtener una visión más completa del léxico disponible y los factores que influyen su acceso y activación en la organización mental. En síntesis, aunque no existe una metodología propia aceptada para el estudio de la disponibilidad léxica, los contextos educativos y lingüísticos del África subsahariana exigen una aplicación contextualizada y flexible. Esta adaptación no solo enriquecería el análisis, sino que contribuiría al desarrollo de propuestas didácticas más eficaces para los aprendices de ELE en esta región.

A la luz de lo explorado en esta parte de este TFM, la revisión de la literatura sobre la disponibilidad léxica confirma que se trata de un campo consolidado y en expansión, especialmente en el ámbito hispanohablante y en el contexto de enseñanza de ELE. Los textos de investigadores analizados evidencian que la disponibilidad léxica no solo permite conocer el vocabulario más accesible para los estudiantes y los hablantes, también comprender los factores que influyen en su activación, como la edad, el nivel educativo, la lengua materna o el contexto de exposición. Como apuntan Mas Álvarez y Santos Palmou (2014: 103), “la disponibilidad léxica proporciona una visión más dinámica y contextualizada del léxico que la frecuencia, y por eso puede ser una herramienta pedagógica clave en el aula”. A pesar del

desarrollo metodológico del campo, la revisión también ha puesto de manifiesto la ausencia de estudios sobre la disponibilidad léxica en África subsahariana. Esta carencia no debe interpretarse como una limitación, sino como una oportunidad nuestra para abrir nuevas líneas de investigación adaptadas a la realidad multilingüe y sociocultural de esta región. Las comparaciones de metodologías nos han permitido ver que el modelo del Proyecto Panhispánica ofrece una base sólida y que su aplicación en contextos africanos requiere adaptaciones sensibles al entorno educativo, las lenguas en contacto y los niveles de competencias del estudiante. En consecuencia, se justifica la necesidad de explorar enfoques mixtos que combinen datos cuantitativos y observaciones cualitativas, en busca de una comprensión más profunda del léxico activo en aprendices africanos de ELE. Esta perspectiva será clave para orientar propuestas pedagógicas más eficaces y culturalmente pertinente, en relación con las necesidades reales del contexto subsahariano.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS CUALITATIVO DE EXPERIENCIAS DOCENTES

Esta tercera parte del TFM se centra en la descripción del proceso metodológico que ha permitido investigar la disponibilidad léxica en contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en África subsahariana. En relación con el enfoque cualitativo adaptado, se ha optado por la elaboración de un cuestionario abierto, distribuido a docentes africanos con experiencia en la enseñanza de ELE. La elección de esta herramienta responde a la necesidad de recopilar datos fiables, contextualizados, representativos y ricos en matices, especialmente en un ámbito donde aparece una escasez de documentación estadística. Tal como subraya García Parejo (2022: 139), “en la medida que los fenómenos sociales son complejos, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua lo son, la investigación cualitativa se presenta como una forma abierta y flexible de búsqueda de conocimiento”. En este sentido, el presente capítulo describe, en primer lugar, la necesidad de hacer una observación directa debido a la ausencia de estudio en la zona; en segundo lugar, detalla los criterios de diseño y elaboración del cuestionario, cuyas respuestas se encuentran en los anexos, describiendo la muestra encuestada, caracterizada por diversidad geográfica y profesional; por fin, se presenta el enfoque de análisis cualitativo seguido por examinar las respuestas obtenidas.

3.1. Justificación: ausencia de estudios y necesidad de observación directa

Investigar sobre el léxico disponible ha sido un trabajo hecho por muchos estudios en el ámbito hispánico, con una especial atención a los hablantes nativos o aprendientes de ELE en contextos europeos, asiáticos o latinoamericanos. En toda investigación, la elección del enfoque metodológico se ve condicionada por la disponibilidad de estudios previos y por su naturaleza del objeto de estudio. Sin embargo, como lo hemos mencionado en los capítulos anteriores, la disponibilidad léxica en África subsahariana es prácticamente inexistente, lo cual justifica este vacío en la bibliografía actual. Así, esta carencia demuestra la importancia y la necesidad de realizar una aproximación basada en la experiencia directa de los docentes de ELE en el contexto de esta zona geográfica. De este modo, se plantea la necesidad de recurrir a un análisis cualitativo que permita captar la complejidad del fenómeno educativo en su contexto natural. Como lo pretende señalar García Parejo (2022: 135, en Santos Gargallo & Pastor Cesteros), optar por una investigación cualitativa no implica únicamente el uso de técnicas como entrevistas o diarios, sino que supone asumir una determinada manera de acercarse a la realidad

que queremos estudiar. El paradigma cualitativo resulta pertinente cuando pretendemos comprender fenómenos complejos en entornos poco estudiados, ya que este mismo paradigma como suele subrayar la autora, permite acercarse a la realidad desde las propias voces de los participantes. Si nos fijamos a la explicación de la autora, podemos comprender que el análisis cualitativo busca comprender más que explicar; interpretar más que cuantificar; lo cual encaja perfectamente con el objetivo de nuestro trabajo, es decir, explorar cómo se configura el léxico disponible en estudiantes africanos desde la mirada y experiencias de sus profesores.

A pesar del creciente interés por el español como lengua extranjera en África subsahariana, los estudios que aborden de forma específica el léxico disponible de los estudiantes son prácticamente inexistentes. La mayoría de los trabajos se centran como lo hemos subrayado en el contexto hispanoamericano o europeo, mientras que el continente africano apenas aparece como objeto de investigación en el campo de la disponibilidad léxica (Aabidi, 2020). Según García Parejo (2022), el enfoque cualitativo favorece la accesión a dimensiones invisibles en los métodos cualitativos, como las creencias, dificultades o estrategias personales de docentes, así como las particularidades contextuales que afectan la enseñanza del léxico. Dado que en el caso de África subsahariana no hay fuentes disponibles ni estadísticas sobre la disponibilidad léxica, la observación directa y la recopilación de testimonios cualificados se convierten en la única vía posible para generar conocimiento válido y contextualizado. En este sentido el autor aconseja que:

[...], si queremos entender cómo se produce el conocimiento y por qué varía según un contexto sociocultural determinado y según la agencia de cada individuo, puede ser necesario recurrir a datos no numéricos, sino a datos verbales, visuales, culturales, documentales... Datos que solo pueden conseguirse observando de manera prolongada a los miembros de una comunidad en su contexto, escuchando sus historias, conversando con ellos, participando en mayor o menor grado en sus actividades, estudiando todos los artefactos culturales que aparecen en ellas. Así, la investigación cualitativa se caracteriza porque en su proceso de construcción de conocimiento trabaja, principalmente, con textos derivados de las transcripciones de entrevistas y de conversaciones, de los registros de observaciones y de los análisis de textos (multimodales) (García Parejo, 2022:137).

Estas estrategias metodológicas presentadas por el autor se encajan con las situaciones que caracterizan a los países del África subsahariana. En muchas regiones como Camerún, donde cohabitan muchas lenguas locales con el francés, el inglés y el español como lengua extranjera, el contacto lingüístico produce generalmente interferencias que afectan la adquisición léxica. Esta particularidad no puede ser analizada y abordada desde un punto de vista teórico importado de otros contextos, es por esta razón que se impone la necesidad de una observación situada y real, directa y contrastada. En este sentido, las encuestas realizadas a

docentes de español en diferentes regiones de África subsahariana permiten recoger datos valiosos sobre la disponibilidad léxica real de los estudiantes, sus dificultades más frecuentes y las estrategias usadas por los profesores, y el entorno educativo. Las entrevistas han sido diseñadas como eje central del análisis cualitativo de este trabajo, no solo por falta de bibliografía previa, sino también como un testimonio que aportan las voces de los docentes a la construcción de conocimientos. Así, la decisión de incluir entrevistas como instrumento de investigación no responde solo a la falta de bibliografía, sino también a una opinión metodológica justificada y consciente, alienada con los principios del paradigma cualitativo.

3.2. Metodología: diseño del cuestionario, muestra y enfoque de análisis

La herramienta principal de recopilación de los datos empleados en esta investigación ha sido un cuestionario de elaboración propia, diseñado con el fin de obtener informaciones fiables, cualitativa detallada sobre las percepción y experiencias de docentes de español en África subsahariana. Definido por Cecilia Ainciburu (2022), como “un instrumento de investigación social que consiste en una batería de preguntas rígidamente formalizadas y estandarizadas, aplicables a cualquier objeto de investigación que se desee analizar en el ámbito de aprendientes de lengua o de hablantes en general (usados como grupo de control en las investigaciones ELE)”, hemos decidido utilizar un cuestionario porque es el único instrumento adecuado que responde a la necesidad de recopilar, de forma estructurada y sistematizada, una variedad de testimonios procedentes de contextos diferentes, respetando al mismo tiempo la accesibilidad y disponibilidad de los informantes. Como los señala Mavrou (2022: 90), el diseño del cuestionario es la consecuencia directa de las preguntas y de los métodos de recorrida de los datos. Desde el punto de vista de Hernández Sampieri y otros (2000: 282) es “recomendable hacer solamente las preguntas necesarias para obtener la información deseada o medir la variable”. En este caso, se puede comprender que para hacerlo se tiene que preparar previamente los objetivos de tal manera que incluyan el perfil profesional de los docentes, su formación, las lenguas en contacto con el español, los materiales utilizados en el aula y las dificultades más frecuentes observadas entre sus alumnos. Asimismo, se pretendía recoger informaciones necesarias como ejemplos de interferencias, patrones de error, estrategias de enseñanza del léxico, así como valoración sobre la adecuación contextual de los contenidos léxicos en los programas de ELE.

El cuestionario cuenta cuatro bloques temáticos principales: a) los datos sociodemográficos y profesionales del docente, en el que figura el nombre, el país, la ciudad de residencia, el centro de trabajo, el nivel educativo en el que enseña, los años de experiencias y de formación y la universidad donde se formó. b) el contexto de enseñanza, en el que se pide las otras lenguas que se suelen usar en aula, la percepción del interés del aprendiente y los materiales didácticos empleados. c) las dificultades léxicas y los patrones de errores, esta parte nos sirve para identificar los campos léxicos problemáticos, la presencia de traducción literal o errores semánticos y los ejemplos de interferencias lingüísticas. d) estrategias docentes y propuestas contextuales, que destaca las estrategias empleadas por los docentes para ampliar el vocabulario la percepción del papel del entorno sociolingüístico y la valoración sobre la necesidad de adaptar la enseñanza del léxico al contexto africano.

La elaboración de esta encuesta se realizó gracia a una revisión detallada de las indagaciones previas sobre la disponibilidad léxica en contextos de ELE²¹, y de los trabajos que estudian la interferencia lingüística y el multilingüismo en África (Mamdani, 1996; Mudimbe, 1988). A partir de esta revisión, se detectó una importancia carencia real sobre la experiencia docente en dichos contextos, lo que justificó la elección de este instrumento como herramienta de aproximación directa a la realidad. En la misma línea, Cecilia Ainciburu (2022), destaca que un cuestionario puede combinar preguntas cerradas y abiertas. Según la autora, las cerradas pueden cuantificar las tendencias (por ejemplo, los materiales más utilizados o los campos léxicos problemáticos) y esperando respuestas cerradas (por ejemplo, sí/no, verdadero/falso, o una o más opciones a elegir en una lista). Mientras que, las abiertas permiten al informante dar libremente su respuesta. La combinación de los dos responde a lo que García Parejo (2022: 139), en el paradigma cualitativo denomina como “flexibilidad en el diseño de la investigación”. Esto permite comprender la razón por la cual en los trabajos de investigación en ELE se prioriza las realidades educativas más que los resultados estadísticos. Además, para asegurarse de la validez y fiabilidad del cuestionario, nos referimos a los criterios éticos recomendados por el libro metodológico consultado. Así, se incorporó una sección con el consentimiento informado²², donde se explicaban los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación y el tratamiento confidencial de los datos, en conformidad con los principios de la ética de la investigación de Rodríguez-Lifante (2022).

²¹ Cf Hidalgo, 2019; Aabidi, 2020; Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2021.

²² Definido por el autor como lo que “hace referencia al conjunto de acciones que permiten que cualquier participante de una investigación reciba la información de manera adecuada y clara sobre el estudio en el que puede o no participar, así como las implicaciones de hacerlo” (Rodríguez-Lifante, 2022: 288).

El cuestionario fue distribuido mediante la plataforma Google Forms, lo cual permitió llegar a docentes de distintos países subsaharianos como Camerún, Senegal y Costa de Marfil; incluyendo tanto profesores en activo como formadores universitarios. Esta herramienta, además, facilitó la recolección automática de respuestas y su exploración para su futuro análisis sistemático.

En cuanto a la muestra de este estudio, está compuesta de nueve docentes de español como lengua extranjera (ELE), originarios y/o residentes en los países de África subsahariana ya mencionados, así como en España y Francia, todos ellos con experiencia directa en la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos multilingües africanos. La selección se realizó mediante un muestreo por conveniencia, también llamado muestreo por criterios, que es una técnica empleada por la investigación cualitativa. Según Mavrou Irini (2022: 96), este tipo de muestreo no pretende a la representatividad estadística, sino a los criterios de selección que se basan en la proximidad geográfica, la accesibilidad a la muestra y la profundidad de la información aportada por los participantes, atendiendo a su experiencia y su capacidad de reflexión sobre el objeto de estudio.

Hablando de los criterios como lo subrayó el autor, los criterios de selección de esta muestra fueron:

- Haber impartido clases de ELE en un contexto de África o estar directamente relacionado con él.
- Disponer de una experiencia de docente por lo mínimo de tres años.
- Poseer una formación universitaria en relación con la lengua española, filología hispánica o didáctica de ELE.
- Aceptar voluntariamente participar en el estudio firmando un consentimiento informado.

A partir de estos criterios, se logró conformar un grupo de docentes con perfiles diversos pero relevantes:

- De los nueve docentes, seis imparten clases de español en educación secundaria, mientras que dos lo hacen en el nivel universitario, y uno señaló desempeñar funciones docentes en una institución no clasificada en la categoría.

5) Nivel educativo en el que imparte clases de español: (marque una o más opciones)

9 réponses

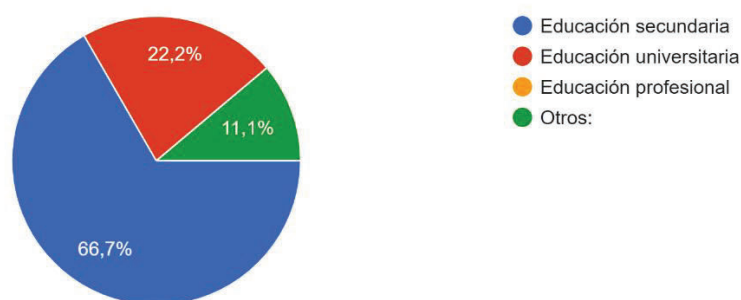


Figura 1: síntesis de los centros educativos de los participantes

- Seis de los nueve encuestados acumulan más de cinco años de formación específica en español.

6) Años de formación en español: (elija una opción)

9 réponses

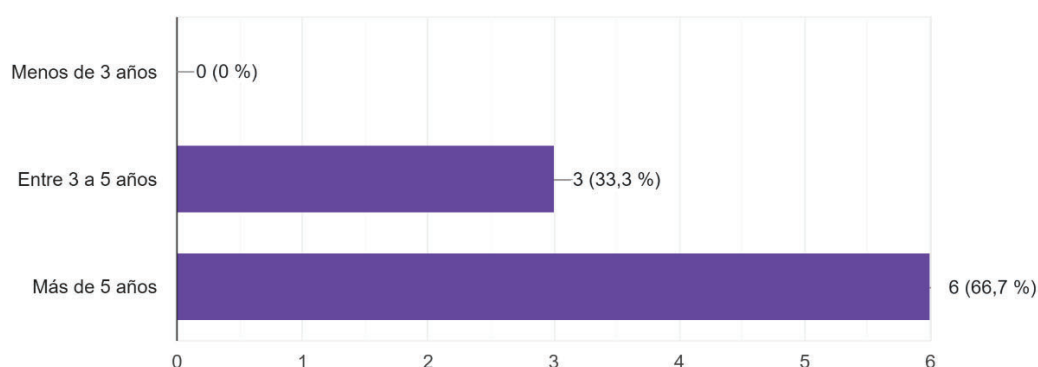


Figura 2: Años de experiencia de los encuestados

- Todos los participantes tienen una formación universitaria en español adquirida en instituciones como la Universidad de Duala y la Universidad de Maroua (Camerún), la Universidad de Saint-Louis (Senegal) o la Universidad de Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil), y cuentan por la mayoría más de diez años de experiencia de docente.

- Los participantes declaran que trabajan en contextos multilingües y que suelen comunicar con los aprendientes en español, francés y otras lenguas locales como el wolof.

La elección de esta muestra responde a la necesidad de obtener testimonios cualificados, es decir, datos reales sobre el aula y el comportamiento léxico de los estudiantes africanos. Como lo ha subrayado García Parejo (2022), en la investigación cualitativa, la información se puede recoger a partir de varias voces según el contexto. En nuestro caso, los participantes no solo son informantes sino también agentes dotados de reflexión capaces de identificar las carencias léxicas de sus alumnos, los obstáculos pedagógicos y las estrategias que aplican en el aula para solucionarlo.

El presente trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo donde se busca comprender las percepciones, prácticas y dificultades que experimentan los docentes de español como lengua extranjera (ELE) en un contexto multilingües en África subsahariana. Como subraya García Parejo (2022), este enfoque no se limita al uso de determinadas herramientas como entrevistas, documentaciones, observaciones, conversaciones, etc., sino que implica una manera de aproximarse a la realidad que reconoce la complejidad del contexto sociolingüístico y la agencia de los sujetos implicados: “estamos apostando por una manera determinada de acercarnos a la realidad que queremos estudiar” (García Parejo, 2022: 135). En este sentido, la recopilación de los datos a través de cuestionarios se coincide como la llave adecuada para acceder a discurso auténticos, contruidos desde la experiencia profesional de docentes. Este tipo de datos, no traducen a cifras sino a la riqueza interpretativa, ya que su valor está situado en el significado que ofrecen. Así, el análisis no pretende generalizar resultados, sino identificar patrones emergentes, reconstruir experiencias y extraer implicaciones relevantes para el contexto africano.

El procedimiento de análisis empleado ha sido una lectura interpretativa de las respuestas abiertas, especialmente en lo que respecta a las interferencias léxicas observadas, las estrategias de ampliación del vocabulario, la percepción del ambiente en el aula, y las respuestas de adaptación en el aula. En este sentido García Parejo (2022: 140) dice que “la investigación cualitativa toma en consideración que el conocimiento de la realidad puede emerger desde los actores que participan en ella, ya que esta se construye socialmente”. Estas estrategias son fundamentales cuando se investiga en contextos poco documentados como el de África subsahariana. Por fin, conviene señalar que las respuestas fueron organizadas según matrices temáticos, clasificados en categorías emergentes, y validadas según una segunda lectura para garantizar la coherencia interpretativa. Según las recomendaciones de Rodríguez-Lifante

(2022), se ha pedido el consentimiento informado de los participantes para el uso de los datos con fines académicos.

3.3. Resultados: análisis cualitativo de las entrevistas

El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los docentes de español de África subsahariana permite identificar percepciones compartidas, los patrones y los desafíos al entorno de la disponibilidad léxica y la enseñanza del español en contextos multilingües y con recursos limitados. Las respuestas a este cuestionario se encuentran en anexo. Siguiendo las líneas del enfoque cualitativo descrito por García Parejo (2022), el paradigma cualitativo no se limita a contabilizar las respuestas, sino busca a entender y analizar las percepciones, experiencias y contextos sociolingüísticos que caracterizan la enseñanza de ELE en esta región. Esta encuesta se resume en cuatro puntos centrales desarrollados a continuación.

3.3.1. Interés y motivación del alumno

El primer eje que emerge este análisis está relacionado con el interés del estudiante hacia el aprendizaje del español. En la mayoría de las respuestas recibidas, los docentes manifestaron que los estudiantes muestran una actitud positiva, motivada en gran parte por la posibilidad de comunicarse con nativos o acceder a oportunidades laborales o académicas. Por ejemplo, un docente señala que los estudiantes están “muy comprometidos con un sueño común: poder intercambiar un día con nativos” (participante 4); otro afirma: “son muy activos tienen ganas de aprender” (participante 3). Lo cual coincide con lo observado por Serfati (2021), quien señala que el español es percibido como una lengua de oportunidad. Sin embargo, muchos profesores señalaron también la desaparición en el grado de implicación del alumno, indicando que “muchos son inconscientes y/o perezosos” (participante 9), lo que puede disminuir la motivación inicial. Así, se puede comprender la idea de que el interés es alto, pero condicionado por factores contextuales como la disponibilidad de materiales o el entorno educativo.

3.3.2. El contexto laboral y el contacto con las lenguas

En cuanto a la situación del contexto de trabajo, todos los encuestados subrayan la presencia del multilingüismo al entorno laboral: el francés (lengua oficial de muchos países), lenguas locales y español conviven en el aula, dando lugar a fenómeno de interferencia léxica. Por ejemplo, se señala que “los estudiantes piensan primero en su lengua materna antes de hablar”, otros subrayan que fuera del aula se comunica en francés o en wolof. Partiendo de estas dificultades subrayadas por los docentes, algunos de ellos han podido identificar casos

concretos tanto al nivel del léxico como fonológico como: “ordinator”, “developement” o “población” (participante 7). Estos errores léxicos muestran una clara transferencia negativa desde el francés e inglés o las lenguas africanas, en línea con lo que había señalado López Chávez y Strassburger (1991) y Sánchez Castro (2003). Estas realidades refuerzan la necesidad de adaptar la enseñanza del léxico a las condiciones reales del entorno, como lo aconseja Moreno Fernández (2005).

3.3.3. Los campos léxicos problemáticos y los materiales didácticos

La mayoría de los docentes coinciden en señalar que sus estudiantes experimentan dificultades en especialmente en los campos léxicos de economía y comercio, familia y relaciones sociales, transporte, salud, naturaleza y medio ambiente. Generalmente, estos errores no son causado solamente por el desconocimiento, sino por a la inexistencia de equivalencia directas en las lenguas maternas de los estudiantes, o al uso frecuente de calcos y prestamos del francés, lo que dificulta la adquisición. Respecto al uso de los materiales didácticos, los docentes afirman utilizar una amplia variedad de recursos: manuales elaborados por ellos mismos, fichas adaptadas, vídeos, canciones, prensa, grabaciones de audio, etc. Sin embargo, la mayoría confirma que estos recursos no están adaptados al contexto africano, ya que, cuatro de los nueve encuestados respondieron negativamente; también el currículo oficial de Senegal ²³muestra que los temas propuestos se centran en contextos poco próximos de la experiencia cotidiana de los estudiantes. Es por este motivo que uno de los docentes afirma que el léxico enseñado a los aprendientes “no están adaptados a la realidad del entorno”, señalando la necesidad de los manuales que reflejen la cultura y las acciones comunicativas propias del estudiante. Esta crítica se alinea con la propuesta de Tomé Cornejo (2015), quien insiste que en la enseñanza del léxico debe partir de contextos significativos para el alumno.

3.3.4. Estrategias docentes y propuesta de mejora

Frente a estas dificultades, los docentes encuestados emplean estrategias variadas para enriquecer el léxico disponible de sus estudiantes. Entre las más citadas destacan la traducción, el uso de los juegos léxicos, la lectura intensiva y extensiva, y el empleo de los materiales audiovisuales adaptados al contexto. El uso de imágenes, canciones y actividades lúdicas aparecen también como una constante. Una de las estrategias más llamativa es la de un docente que propone una técnica que “favorece la competencia morfológica a través del proceso de creación de palabras” (participante 3).

²³ Véase Anexo 1.

Por último, los docentes ofrecieron reflexiones personales muy valiosas sobre cómo mejorar la enseñanza del léxico en ELE en África subsahariana. Algunos sugirieron fomentar el autoaprendizaje mediante bibliotecas adaptadas o acceso a recursos digitales contextualizados; otros proponen la creación de manuales con contenidos culturales africanos (participante 2), una estrategia que podría fomentar la relación entre el contenido y la realidad cotidiana del estudiante. También la inclusión de la cultura africana como eje del currículo, y no como simple complemento. Esto se alinea con lo que reclaman los encuestados, una mayor presencia de las realidades africanas en los programas de enseñanza, no como complemento, son como eje central del currículo. Esta idea refuerza la importancia de la pedagogía crítica y situada en el ámbito de ELE, como defiende Lantolf (2006).

Este análisis cualitativo confirma la idea sobre la necesidad de adoptar un enfoque flexible, contextualizado y culturalmente sensible en la enseñanza del léxico en ELE en África subsahariana. Las respuestas de los encuestados demuestran que, pese a las dificultades materiales y estructurales, existe una voluntad profesional por parte del profesorado, que se apoya en estrategias creativas y adaptadas al entorno. En el mismo sentido la percepción de los docentes valida la elección del enfoque cualitativo como medio para captar las dimensiones invisibles del aprendizaje, tal como lo propone García Parejo (2022). Dicho esto, es importante aclarar que la recolección de testimonio y experiencia no solo ha permitido profundizar en los retos existentes, sino también visibilizar oportunidades concretas de mejora en la enseñanza del español en contextos multilingües africano.

El presente capítulo ha permitido analizar cualitativamente la complejidad del contexto africano. Los docentes encuestados coinciden en señalar que la disponibilidad léxica de sus estudiantes se ve condicionada por factores lingüísticos, culturales y contextuales, tales como la interferencia con otras lenguas la falta de materiales adaptados y la tendencia de traducir literalmente a la lengua materna. Al mismo tiempo emergen estrategias valiosas que buscan a adaptar la enseñanza a las realidades locales, lo que demuestra un compromiso didáctico sólido. Estas estrategias no solo justifican la necesidad de investigar con métodos cualitativos, sino refuerza el valor de las voces docentes como fuente de conocimientos pedagógico situado.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Una de las herramientas necesarias para examinar el acceso y la activación del vocabulario en situaciones reales de comunicación es la disponibilidad léxica. Los capítulos anteriores han permitido revisar la bibliografía existente y se ha contextualizado el entorno africano subsahariano, lo que ha permitido identificar tanto la escasez de los estudios empíricos en este sector como la diversidad de los factores que intervienen en los procesos de adquisición del léxico en ELE. A partir de esa base, el presente capítulo se centra en el análisis y discusión crítica de los datos obtenidos, así como su contraste con los estudios previos revisados. El objetivo no es solo describir los resultados, sino también interpretarlos en función de condiciones sociales, lingüísticas y pedagógicas del África subsahariana. Desde una perspectiva integradora se examinarán los aspectos clave que configuran la disponibilidad léxica de los estudiantes de la región, teniendo en cuenta tanto los factores que influyen su adquisición como la implicación didáctica que derivan de este fenómeno. Este fenómeno busca no solo aportar una visión más justa de la realidad local, sino tal bien proponer estrategias educativas adaptadas al contexto africano y fundamentadas en los datos reales.

4.1. Reflexión sobre la disponibilidad léxica en el contexto de África subsahariana

Tal como como presentó en el capítulo anterior, el análisis del perfil de los docentes encuestados ha permitido establecer un marco representativo de quienes enseñan español como lengua extranjera actualmente en África subsahariana. Los datos recogidos muestran una gran variedad en cuanto a años de experiencias, la formación académica y los tipos de centros de trabajos. Esta heterogeneidad representa tanto un obstáculo como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre el papel de la disponibilidad léxica en este contexto particular. Dicho esto, en el presente subapartado nos centraremos en analizar los principales aspectos relacionados con la disponibilidad léxica en el contexto subsahariano, a partir del mismo resultado del cuestionario docente, integrando las aportaciones teóricas revisadas a lo largo del trabajo.

En la actualidad, reflexionar sobre el léxico disponible en el contexto de África subsahariana puede plantea múltiples retos, debido a la escasez de estudios específicos. Desde un punto de vista sociolingüístico, la disponibilidad léxica debe adaptarse a la particularidad del contexto local, que resulta especialmente importante cuando se trata de territorios

multilingües y condiciones de enseñanza diferentes respecto al ámbito europeo o latinoamericano López Morales (1999) y Tomé Cornejo (2015). Como lo hemos subrayado en el capítulo anterior, la mayoría de los países del Arica subsahariana, francófonos, el español se imparte como lengua extranjera a partir del nivel secundario. En muchos casos, esta enseñanza se hace bajo condiciones poco favorable; según las respuestas de las encuestas, los docentes han subrayado que la enseñanza en la región se enfrenta a dificultades como la falta de recursos didácticos, la formación insuficiente de los docentes y la falta de contacto con la lengua meta. Estos factores inciden directamente en el léxico disponible de los estudiantes, que suele estar restringido a campos temáticos escolares programados en los libros de textos, sin lazo real con la necesidad real del aprendiente.

Uno de los aspectos de ha tocado nuestra atención en los testimonios de los docentes encuestados, es el fenómeno de traducción mental desde las lenguas locales o maternas, lo que genera procesos de transferencias negativas. Según Richards et al. (1997), este concepto se refiere al uso de construcciones o reglas de la lengua de origen que provocan errores o formas inadecuadas en la lengua meta. Tal como se ha explicado en el apartado 1.2, estas interferencias son especialmente frecuentes en el plano léxico y semántico, debido a la falta de equivalencia y la influencia del multilingüismo. Esta transferencia negativa afectará no solo el uso, sino también la organización semántica del léxico en español. En este sentido, Castro (2010) señala que este tipo de interferencia tiende a limitar el acceso automático a las unidades léxicas en situaciones de producción espontánea. En las palabras de uno de los docentes: “Sí. Piensan primero en su lengua materna antes de pasar a la lengua meta”. También, el entorno sociocultural condiciona la activación del léxico. Algunos docentes explican que los estudiantes conocen muchos términos en sus lenguas maternas para describir la cotidianidad, pero presentan carencia de equivalencia en español. Según ellos, los estudiantes presentan dificultades léxicas con las palabras relacionadas a los campos como, la economía y el comercio, el ocio, la ciudad y el transporte, etc., que siempre no aparecen explicada con equivalencia en los manuales escolares. Por eso, los instrumentos de evaluación de la disponibilidad léxica deben ser sensibles al contexto y contemplar la posibilidad de introducir campos léxicos más pertinente culturalmente.

Otro aspecto que llama la atención es percepción que tienen los docentes sobre el nivel de motivación de los estudiantes frente a la lengua española. Si consideramos lo subrayado por los docentes, eso significaría que la mayoría de ellos se posicionan sobre la idea de que la falta del input real dificulta la capacidad de los estudiantes para adquirir un vocabulario funcional y operativo. Como subraya Ellis (2019), el tipo de input recibido y el nivel de interacción con la

lengua son variables determinantes en el desarrollo de un léxico disponible sólido. En el contexto de África subsahariana, estas variables cobran una relevancia aún mayor. A pesar de estas dificultades, los testimonios recopilados revelan también un potencial importante: los estudiantes muestran entusiasmo por la lengua, y los docentes implementan unas estrategias creativas para suplir la falta de recursos, como ejercicios adaptados (juego léxico), traducciones, las canciones o intercambios en pares. Estas estrategias, aunque limitadas en alcance, demuestran que es posible estimular la disponibilidad léxica incluso en contextos diversos, si se parte de una pedagogía sensible al entorno lingüístico y cultural del estudiante.

Finalmente, el análisis de la disponibilidad léxica en África subsahariana revela no solo carencia al nivel estructural y metodológico, sino también sobre las oportunidades para repensar la enseñanza del léxico desde una perspectiva más contextualizada y dinámica. Esta zona, con su riqueza lingüística y su diversidad cultural, representa una piedra angular para aportar una innovación en la didáctica léxica, siempre y cuando se superen los enfoques importados y se priorice el conocimiento del entorno y las necesidades reales del alumnado.

4.2. Comparación con estudios previos

El análisis de las encuestas docentes en África subsahariana han revelado algunas características similares en la disponibilidad léxica de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). A pesar de estas similitudes, se ha notado que África subsahariana presenta características y particularidades que son propias a su entorno multilingüe y educativo. En este sentido, es importante contrastar estos hallazgos con los resultados de estudios previos en contextos hispánicos y no hispánico, con el fin de delimitar mejor las diferencias y similitudes metodológicas, didácticas y sociolingüísticas.

Primeramente, como hemos mencionado anteriormente²⁴, muchos estudios han demostrado que la disponibilidad léxica está fuertemente relacionada por muchos variables como la edad, el nivel educativo y el entorno comunicativo de los hablantes (López Morales, 1999; Carcedo González, 2000a). por ejemplo, en el marco del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL), se demostró que los hablantes nativos presentan una facilidad en la activación léxica avanzada en los campos como la alimentación o la vida cotidiana, donde existe una fuerte normatividad cultural y educativa. A la diferencia, los datos recogidos en África subsahariana revelan una mayor dispersión léxica y una tendencia a las interferencias

²⁴ Cf el apartado 1.5. Estudios de la disponibilidad léxica en diferentes lenguas

interlingüísticas, especialmente con el francés y las lenguas locales, lo que evidencia el fenómeno de transferencia negativa, debido al menor grado de la exposición al español fuera del aula. Asimismo, los estudios hechos con estudiantes no nativos arrojan datos comparables. En este sentido, Hidalgo Gallardo (2019), observó que los estudiantes sinohablantes de ELE activan un léxico menos variado, más limitado y de manera lenta, especialmente en los campos que han sido tratado en el aula. Esta observación es la misma en África subsahariana, donde los profesores encuestados coinciden en señalar que sus estudiantes recurren con frecuencia a traducciones literales desde el francés o sus lenguas locales, reflejando una estructura construida desde la lengua materna (L1). Como lo hemos dicho, este fenómeno puede traducirse a lo que Sánchez Corbacho (2003), denomina transferencia negativa y que Gerd Wotjak (1996) caracteriza de falsos amigos²⁵, es decir interferencias que se producen cuando las estructuras léxicas de la lengua de origen no coinciden con la de la lengua meta.

También, los resultados de los encuestados coinciden con los estudios realizados en norte de África en los países como Marruecos, donde Aabidi (2020) destaca la influencia del bilingüismo árabe-francés en la activación del léxico español en los estudiantes marroquíes. Si bien las realidades socioculturales de Camerún, Costa de Marfil, Senegal y Marruecos difieren, ambos contextos comparten la problemática de la interferencia constante de lenguas dominantes en la educación formal, lo que condiciona la activación del léxico disponible en español. Por otra parte, mientras que en el contexto hispánico y europeo (Tomé Cornejo, 2015; Gallego y López, 2018) se ha valorado el uso de pruebas de disponibilidad léxica para diseñar materiales didácticos más contextualizados, en África subsahariana este tipo de investigación es prácticamente inexistente. Esto refuerza la importancia de este trabajo, ya que no aporta solo hechos observados, sino también una necesidad de adaptar los enfoques metodológicos a contextos en lo que el español no tiene presencia social ni institucional fuera del aula. En relación con los campos semánticos, los datos recogidos de los encuestados muestran que en África subsahariana los estudiantes de ELE presentan dificultades en temas como la economía y el comercio, la ciudad y el transporte, el ocio y la naturaleza. Estas tendencias coinciden con la observada en otros contextos no hispanohablantes, como Italia (Cagguila, 2013) o Alemania (Medina Areitio, 2009), donde los campos léxicos más alejados del entorno inmediato del estudiante requieren una mayor intervención didáctica.

²⁵ Según Gerd Wotjak (1996: 125 y sig.) los falsos amigos son: "... unidades léxicas (UL) que se caracterizan por coincidencias totales o parciales en lo formal, o sea, en el plano de la expresión y en lo semántico comunicativo, o sea, en el plano del contenido, y que se destacan al mismo tiempo por divergencias más o menos considerables en uno de estos dos planos constitutivos para cualquier UL como signo lingüístico bilateral."

En síntesis, el análisis comparativo revela tanto similitudes como divergencias significativas entre el contexto subsahariano y el entorno del aprendizaje de ELE. Dicho esto, se debe tener en cuenta estas diferencias en la hora de diseñar estrategias didácticas y materiales específicos que respondan a las necesidades reales del estudiante africano, contribuyendo así a una enseñanza más eficaz y contextualizada del español como lengua extranjera.

4.3. Implicaciones didácticas y propuestas para la enseñanza de ELE en África Subsahariana

A partir del análisis de los diferentes factores que influyen la disponibilidad léxica, de la revisión de los estudios previos en otras lenguas y regiones, y del resultado de las encuestas, se puede establecer propuestas didácticas como la activación del léxico disponible a través de tareas comunicativas, la gradación del léxico, la evaluación léxica, la formación de los docentes de ELE y la realidad del contexto. Estas propuestas no solo buscan a mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), sino también adaptarla al contexto real del estudiante y a las condiciones del contexto educativo de la región. Tal como se observa en el currículo oficial de Senegal recogido en el Anexo 1, los contenidos temáticos actuales no reflejan con detalle las situaciones comunicativas propias del contexto subsahariano, lo que refuerza la necesidad de elaborar materiales didácticos adaptados.

Uno de los principales problemas que se ha observado es la escasa exposición real a la lengua meta. En este sentido, una implicación fundamental es la necesidad de favorecer la activación del léxico disponible a través de actividades/tareas comunicativas. Estas tareas deben ser dinámicas y situacionales, para que ayuden a la evocación fácil y sin esfuerzo del vocabulario contextualizado. Este planteamiento encuentra equivalencia en la respuesta del participante 7 quien afirma que sus estudiantes “Piensan primero en su lengua materna antes de pasar a la lengua meta”. Esta aseveración es validada por López Morales (1999), quien subraya que es solo cuando el léxico se activa en situaciones reales de comunicación que se convierte verdaderamente en disponible para el hablante. Además, en contexto multilingüe como los de África subsahariana, donde el francés e inglés y las lenguas locales conviven con el español, es crucial tener en cuenta el fenómeno de la influencia de la interferencia lingüística y promover métodos de enseñanza que ayude a superar la transferencia negativa. Así lo expresó el participante 4: “A veces los alumnos confunden las palabras en francés con las en español”, una observación que coincide con la percepción del participante 1, quien comentó que “Cuando mis alumnos tenían que hablar de su cultura a través del baile música o indumentaria se les salían

las palabras. O sea, cuando les gustan un reto buscan las pautas para expresarse”. Siguiendo a Castro (2010), conviene trabajar la reflexión metalingüística, para evitar calcos, falsos amigos, falsas equivalencias o errores de traducción literal.

Como lo hemos subrayado, la gradación léxica a partir de los datos disponibles, es una de las propuestas más interesante. Dado que no existen estudios específicos en el contexto de África subsahariana, se propone aprovechar los resultados obtenidos a través de entrevistas docentes para diseñar materiales didácticos basados en el léxico más funcional en este contexto. Asimismo, es recomendable incorporara prácticas de evaluación léxica como lo hemos mencionado en el capítulo 1, para detectar lagunas de vocabulario y trabajar desde allí de forma focalizada. El uso de pruebas de evocación léxicas, aunque es adaptable cultural y lingüísticamente al entorno local, podría ser una herramienta necesaria de diagnóstica para los docentes al inicio, durante y finalización de una clase.

En cuanto a la formación docente, se hace necesario formar a los profesores de ELE en estrategias léxicas específicas, dotándolos de recursos y metodologías centradas en el léxico disponible. La integración de enfoques comunicativos y cognitivos como la del enfoque por tareas o por proyecto significativos, permitiría un desarrollo más eficaz del vocabulario funcional y temático. Por fin, es crucial recordar la realidad del contexto, es decir, la realidad sociocultural y educativa de África subsahariana que exige unas soluciones inmediatas, flexibles y creativas. Esta necesidad quedó patente en las palabras del participante 5, quien surgió que “Primero se debe empezar con enseñar con manuales adaptados en el contexto africano. Luego, priorizar las palabras más frecuentes y productivas que tengan relación con el contexto africano”. Las propuestas presentadas aquí deben considerarse como una base que se pueden adaptar en función de cada contexto nacional, teniendo en cuenta variable como la disposición de infraestructuras adaptadas, la formación docente y la política lingüística local, es decir, las diferentes lenguas habladas en la zona. Como lo hemos mencionado, a través del análisis de los resultados de las encuestas, la falta de léxico de los estudiantes no es falta de motivación, sino de contexto para practicar el español.

4.4 Limitación de los estudios revisados y perspectivas futuras

Llagados a este punto de nuestro trabajo, conviene recordar que el objetivo principal de este trabajo era realizar una revisión completa de la literatura existente sobre la disponibilidad léxica, con una atención particular al ámbito del español como una lengua extranjera (ELE) en el contexto africano, particularmente en África subsahariana. El enfoque ha sido especialmente

diagnosticado y orientado no solo a analizar el estado actual de la investigación de este campo, sino también identificar vacíos, carencias metodológicas y líneas potenciales de desarrollo futuro, con vista a un posible proyecto de tesis doctoral.

La principal limitación que llama la atención es la fuerte concentración geográfica de la investigación sobre la disponibilidad léxica. En efecto, la mayoría de los trabajos que hemos analizados se han centrados en contextos hispanohablantes (España, América Latina) o en entornos europeos donde el español se estudia como lengua extranjera (como Italia, Francia, o Alemania). Aunque existen estudios sobre la disponibilidad léxica en algunos países de África del norte como Marruecos (Aabidi, 2020; Serfati, 2016), la escasez de estudios centrados en África subsahariana sigue siendo llamativa. Esta ausencia de datos y corpus limita el conocimiento real sobre cómo los estudiantes subsaharianos acceden, procesan y utilizan el léxico en español. La segunda limitación se observa a nivel de la pluralidad de las metodologías existentes en los trabajos. En la mayoría de los trabajos, los estudios adoptan el modelo del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL), y otros emplean adaptaciones que dificultan la comparación entre contextos. Además, no se explicita claramente el perfil sociolingüístico de los informantes, lo cual resulta clave interpretar los resultados. Este hecho apunta la necesidad de encuestas reales que garanticen la fiabilidad y comparabilidad de los datos.

Desde el punto de vista temático, también se observa una limitación a nivel de los factores analizados. Muchos estudios se centran únicamente en factores lingüísticos o educativos, dejando otros que resultan al mismo tiempo que los otros importantísimos, como los factores culturales y sociales que podrían tener un impacto significativo en la disponibilidad léxica, especialmente en contexto multilingües como el subsahariano. También, aunque ciertos trabajos se dirigen hacia la aplicación didáctica de los datos obtenidos, siguen siendo difícil encontrar estudios muestran de manera directa los resultados de la disponibilidad léxica a través de un diseño de materiales y programas de ELE adaptados a contextos específicos. Esto supone un terreno fértil para futuras investigaciones.

A la luz de estas limitaciones, este trabajo no solo ha pretendido agrupar los conocimientos ya existentes, sino abrir caminos para futuras líneas de investigación, especialmente en zonas no estudiadas o infrarrepresentadas como África subsahariana. Una de nuestras principales perspectivas es ampliar la base de datos en estos contextos, incorporando estudios de campo, encuestas y entrevistas a los docentes y estudiantes, como se ha comenzado a hacer en el capítulo 3. De hecho, algunas de las respuestas recopiladas ya evidencian la necesidad de estos estudios más amplios; por ejemplo, el participante 2 subrayó la falta de

materiales adaptados al contexto, y el participante 5 insistió sobre la influencia de las lenguas locales en el vocabulario disponible de los estudiantes. Así, se considera importante diseñar estudios que exploren la influencia del entorno multilingüe en la activación léxica, así como proponer aplicaciones concretas a la enseñanza de ELE, con materiales contextualizados y metodologías pedagógicas adaptadas. También, el participante 5 ha subrayado la necesidad de enseñar cosas del entorno cotidiano del estudiante, lo que justifica el desarrollo de nuevos recursos didácticos basados en su experiencia cotidiana. En suma, este trabajo debe entenderse como un primer paso dentro de un proyecto más amplio de investigación doctoral, cuyo eje esencial será profundizar los mecanismos de activación léxica a aprendientes africanos de ELE y sus implicaciones pedagógicas. La revisión bibliográfica aquí presentada ha permitido trazar un mapa de conocimientos actual, identificar sus lagunas y justificar, con base sólida, la necesidad de las nuevas investigaciones orientada tanto al análisis como a la investigación didáctica. Estas futuras líneas de investigación no solo responden a las carencias detectadas en la literatura, sino también a las demandas y todas las reflexiones planteadas por los docentes que han participado en este estudio.

En conjunto, los datos analizados y su contraste con la bibliografía especializada ponen en relieve la necesidad de estudios de la didáctica del español como lengua extranjera a las realidades sociolingüísticas del África subsahariana. Las dificultades léxicas notadas no se deben únicamente a las distancias lingüísticas con el español, sino también a los factores socioculturales, educativos y metodológicos específicos del contexto. Frente a esta situación es importante replantear la programación curricular, los materiales de enseñanza y las estrategias de intervención pedagógica desde una lógica de contextualización, flexible y orientada a la activación real del léxico. Este capítulo busca abrir un camino hacia un tratamiento más coherente y riguroso de la disponibilidad léxica en África subsahariana, partiendo de una reflexión crítica sobre los estudios existentes y la experiencia docente recogida en el trabajo de campo.

CONCLUSIONES

Este trabajo de fin de Máster ha tenido como objetivo principal investigar en profundidad sobre la disponibilidad léxica y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), en el contexto de África subsahariana. A partir del análisis de la bibliografía existencial y del método cualitativo basado en la encuesta de docentes africanos, se han podido comprender los diferentes factores y situaciones de la disponibilidad léxica en la región, también los diferentes obstáculos que dificultan la activación del léxico para los estudiantes.

Teóricamente, muchos estudios como López Morales (1999), Aabidi (2019), etc. han demostrado que la disponibilidad léxica representa la clave para la comprensión del vocabulario real en el discurso de un estudiante, especialmente en entornos donde la exposición de la lengua es rara. En cuanto al criterio tradicional de la frecuencia, es un enfoque que ha permitido visualizar el léxico activo que los estudiantes pueden utilizar en situaciones de comunicación concretas. También, al analizar los factores que influyen la disponibilidad léxica, se ha podido darse cuenta de la importancia de los variables como el bagaje intelectual y lingüístico (lenguas maternas/locales), la situación comunicativa, la edad que responde al contexto multilingües africano. A partir de las experiencias de docente, se ha podido recopilar datos a través de un cuestionario bien elaborado que muestran la complejidad del entorno laboral y social de los docentes de África subsahariana. Las limitaciones enumeradas en el último capítulo han permitido destacar las diferentes estrategias que estos docentes desarrollan para activar el léxico de sus aprendientes, optando sobre todo el léxico que rodea el entorno vital del estudiante, usando técnicas como traducciones, digitalización, actividades contextualizadas.

Pedagógicamente, esta investigación se inscribe en la necesidad de diseñar materiales y hacer propuestas didácticas adaptadas al contexto africano como sugirieron los encuestados. Este diseño debe tener en cuenta tanto el léxico disponible como las diferentes interferencias entre las lenguas habladas. Además, la disponibilidad léxica se ve ahora como la piedra angular que puede vincular una reflexión didáctica sobre el contenido del léxico a enseñar, las diferentes tareas comunicativas a proponer y el interés del estudiante. El caso de Senegal, por ejemplo, se vuelve necesario y con la urgencia posible integrar este enfoque en el curricular del ELE para mejorar el contenido de la enseñanza con el objetivo de tener una pedagogía más centrada al contexto africano.

Sin embargo, este TFM presenta también limitaciones como hemos mencionado anteriormente, que deben ser reconocidas. En primer lugar, la muestra de los docentes encuestados, aunque es pertinente no permite extraer informaciones completas y proponer conclusiones a toda la región. También, el cuestionario diseñado no es suficiente como

herramienta, se podría completar con otras preguntas necesarias, que se incluirán en los próximos trabajos de investigación con entrevistas directas y presenciales, análisis y discusión con los estudiantes y, pruebas específicas de disponibilidad léxica. Asimismo, se ha notado una carencia de la bibliografía existente sobre la disponibilidad léxica en África subsahariana. Esta escasez de bibliografía no afecta a la intención investigadora, sino abre las puertas a futuras líneas de investigación.

Este trabajo sirve como primera aproximación al tema en cuestión, de cara a la elaboración de una futura tesis doctoral, ya que cumple una doble función: por un lado, una revisión ampliada y profunda de la literatura; por el otro, el descubrimiento de un campo poco estudiado en un contexto muy específico. Teniendo en cuenta esta visión panorámica sobre el estado de la cuestión, se podría diseñar una estructura de investigación doctoral usando un método mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo, pruebas de disponibilidad léxica con estudiantes de la región, y proponer estrategias didácticas generales sobre el contexto de África subsahariana. Como resume Paredes García (2015: 26):

La principal virtud de las investigaciones sobre disponibilidad léxica es la de proporcionar una radiografía precisa de la situación léxica de una comunidad de habla o de un colectivo de individuos. Claro es que no se han atendido por igual todos los ámbitos y, menos aún, se han abordado todos los temas propuestos para los currículos de lenguas. En este sentido, es preciso que la disponibilidad léxica amplíe la lista de centros de interés y siga trabajando en acopiar materiales sobre los temas y los ámbitos que han recibido menos atención. Y de ser posible ha de hacerlo de manera coordinada (Paredes García 2014), como ha venido haciéndolo hasta ahora con notable éxito. Pero lo que falta no puede empecer lo logrado y es incuestionable que los trabajos con los que se cuenta constituyen aportaciones de primer orden para el conocimiento de la realidad de la lengua.

De acuerdo con el autor, este trabajo de fin de Máster trata de ser un paso a la contribución de una zona poco estudiada en campo de la disponibilidad léxica y la enseñanza de ELE. Los primeros resultados muestran la importancia de seguir ampliando el estudio del léxico disponible en África subsahariana, por lo que la continuidad de esta indagación en un futuro trabajo de tesis doctoral tiene todo su sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aabidi, L. (2019). *La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica*. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (28), 84-101.
- _____ (2020). *La disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza media: resultados generales*. Philologica Canariensia, 26, 1–19.
- Alba Quiñones, V. (2009). *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 3 (1), 75-90.
- Banco Mundial. (2022). *Tasa bruta de matrícula en educación terciaria (%)* [Base de datos].
- Baralo Ottonello, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de gramática. En S. Pastor & V. Salazar (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, 12–40. Universidad de Alicante.
- Cabezas López, Joan Manuel (2007). La invención de los subsaharianos: crítica de un concepto racista. *Revista de Ciudadanía, Migraciones y Cooperación*, (4) 4-7.
- Caggiula, S., 2013. *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*. Carolina del Norte: Lulu Press.
- Carcedo González, J. M. (2001). *Léxico disponible de Asturias*. Turku. Universidad de Turku.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Castro, M. S. (2010). El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos? marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-20.
- Cecilia Ainciburu, M. (2022). Cuestionario y entrevistas para la investigación en ELE. Santos Gargallo & S. Pastor Cestero (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, 89-114. Arco/libros.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ellis, N. C. (2019). Cognitive approaches to second language acquisition. En J. W. Shwierter & A. Benati (Eds.), *The cambridge Hamdbook of Language Learning* (pp. 35-56). Cambridge University Press.

- Fernández Dos Santos, M., 2014. Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal), en Sainz Garcia, A.M. (dir.): *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 92-104.
- Fernández López, M. (1997). *La disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera*. Revista Española de Lingüística aplicada, 13, 85-102.
- Gallego, M., & López, j. (2018). La disponibilidad léxica en contextos bilingües: un estudio en estudiantes de español e inglés. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12(1), 65-80.
- García Parejo, I. (2022). Métodos e instrumentos desde el paradigma cualitativo. Santos Gargallo & S. Pastor Cestero (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, 135-152. Arco/libros.
- Gougenheim, G. et al. (1954). *L'élaboration du Français Élémentaire (1er degré)*. Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, París: Didier.
- _____ (1964). *L'élaboration du Français Fondamental (1er degré)*. Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, París: Didier.
- Hernández muñoz, N. (2004): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- _____. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. Y Baptista Lucio, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, México.
- Hidalgo Gallardo, M. (2019). *Factores y fuentes que inciden en el léxico de estudiantes sinohablantes de ELE*. ResearchGate.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). *La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE*. SinoELE, (16), 43–63.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Jiménez Raya, M. (1997). *La enseñanza del léxico en el aula de ELE: propuesta y reflexiones*. MarcoELE, 4, 1-15.
- _____ (2017). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Revista de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (1), 1–20.
- Jiménez Raya, M., & Lamb, T. (2008). *Aprender a aprender en la enseñanza de lenguas*. Edinumen.

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Luque Durán, J. (2004). Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*. vol. 21.
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (1991). Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual. H. López Morales, H. (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 91-112.
- López González, A.M., 2008. Disponibilidad léxica en las secciones bilingües de español Polonia. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASALE: El profesor de español LE/L2. Cáceres. [consulta: 17 de junio de 2018].
- López morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. MS
- _____ (1978): “Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular”, H. _____ (ed.), *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, número especial del Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6(1), 73-86.
- _____ (1993). En torno al aprendizaje del léxico: bases psicolingüísticas de la planificación curricular. En S. Montesa Peydró & A. Garrido Moraga (Ed.), *el español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, 9-22. Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera (ASALE).
- _____ (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid: Arco/Libros.
- López morales, H. y García Marcos, F. J. (1995). “Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de investigación”, REALE, 3, 65-76.
- Madrigal, M., & Vargas, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina*, 40(3), 139-147.
- Mamdani, M. (1996). *Citizen and subject: Contemporary Africa and the legacy of late colonialism*. Princeton University Press.
- Mas Álvarez, I., & Santos Palmou, X. (2014). Disponibilidad léxica y contacto del español con otras lenguas: algunas adaptaciones metodológicas. En J. M. Santos Rovira (Ed.), *Fronteras y diálogos: el español y otras lenguas*, 97-107. Lugo: Axac.
- Mavrou Irini. (2022). Diseño de investigación y análisis de datos. Santos Gargallo & S. Pastor Cestero (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, 89-114. Arco/libros.

- Mearawy, A., & Rodríguez Sánchez, M. (2016). La disponibilidad léxica en aprendientes de español como lengua extranjera: un enfoque cognitivo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10(2), 45-60.
- Medina, A., & Habissou Bidoung, S. (Dirs.). (2017). *Nueva didáctica del español: Enseñanza secundaria*, Camerún. Yaundé: Departamento de Didáctica, O.E. y DD.EE / AECl.
- Medina Arejita, E., 2009. *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario*. El caso de 43 estudiantes alemanes de español en Berlín. Memoria de máster inédita. Instituto Cervantes, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Michéa, R. (1950). "Vocabulaire et culture", *Les Langues Modernes*, 44, 188-189.
- _____ (1953). "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage", *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Indiana University Press.
- Parades García, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Lingüística en la Red*. Universidad de Alcalá.
- Richards, J. C./Platt, J./Platt, H., *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Rodríguez Muñoz, F. J., & Muñoz Hernández, I. O. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (4), 8–18.
- _____ (2011). Disponibilidad léxica sobre palabras específicas en estudiantes de Educación Secundaria de Almería. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 22–31.
- Rodríguez-Lifante Alberto. (2022). La ética de la investigación. Santos Gargallo & S. Pastor Cestero (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, 89-114. Arco/libros.
- Sánchez, A. C. (2003). Análisis de transferencias lingüísticas positivas y negativas en el plano léxico-semántico entre el inglés (L2) y el alemán (L3) para turismo. *Philologia Hispalensis*, 17, 45–59.
- Sánchez-saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Sánchez-Saus Laserna, M. M., & Tomé Cornejo, C. (2015). La disponibilidad léxica en el aula de ELE: herramienta para la enseñanza del vocabulario. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(1), 30-45.
- Santos García, S. (2014). *Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica*. *Revista de ciencia de la educación*. Vol I, 44.
- Serfati, M. (2016). La disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de nivel universitario: resultados generales. *Philologica Canariensia*, 22, 105–116.
- _____. (2021). La evolución del léxico disponible en ELE de los aprendices marroquíes en la enseñanza secundaria y universitaria. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 164–180.
- Serrano Avilés, J. (Ed.). (2014). *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes Casa África y Los Libros de Catarata.
- Serrano Zapata, M., & Calero Fernández, M, Á. (Eds.). (2021). *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*. Valencia. Tirant Humanidad.
- Serrano Zapata, M. (2020). *Disponibilidad léxica en las comunidades bilingües de España*. En Gimeno Menéndez, F. (coord.): *Lengua, sociedad y cultura*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 313-334.
- _____. (2022). La variable lengua materna en la disponibilidad léxica de una comunidad bilingüe. *Pragmalingüística*, (30), 395–412.
- Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible: procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Universidad de Salamanca.
- UNESCO. (2023). *Infographics for International Literacy Day 2024: Promoting literacy for a world in transition*.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2022). *World Population Prospects 2022: Summary of Results*. United Nations.
- Varo Varo, C., Díaz Hormigo, M. T., & Paredes Duarte, M.J. (2009). “Modelos comunicativos y producción e interpretación neológicas”. *Revista de Investigación*, 12, 185-216.
- Wotjak, G. (1996). *Divergencias y congruencias en el léxico entre el español y el alemán: Los llamados falsos amigos del traductor*, Sendebarr, (7), 125-133.
- Zambrano, C., Rojas, D., & Salcedo, P. (2019). *Revisión sistemática a estudio de disponibilidad léxica en la base de datos scielo y sus aportes a la educación*. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198.
- Zapata, M. (2007). “La disponibilidad léxica en el aula de ELE: una herramienta para la selección y organización del vocabulario”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1(1), 45-60.

ANEXOS:

Anexo 1: Currículo oficial de ELE en Senegal



République Du Sénégal

Un Peuple Un But — Une Foi



Ministère de l'Education nationale

Inspection Générale de l'Education et de la Formation

REAJUSTEMENT DES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ESPAGNOL

Année : 2020-2021

CONTENUS THEMATIQUES en classe de 4^e et 3^e

- la vie scolaire ;
- la vie en société .
- l'habitat ;
- la nature ,
- les transports ;
- les télécommunications ,
- la vie quotidienne ,
- le commerce ;
- les services ,
- le monde professionnel ,
- les loisirs ,
- la santé .
- les saisons ;
- les vacances.

CONTENUS PROGRAMME

SECONDE

1 - CONTENUS THEMATIQUES

- L'Espagne : (4 textes)

1 - Etudes régionales Catalogne, Andalousie, Pays Basque, Castille (aspects géographiques et historiques) : (2 textes)

2- Les changements politiques et socio-économiques de l'Espagne contemporaine (2 textes)

- L'AMERIQUE LATINE (2 textes)

1 - Etude géographique (la terre et les hommes) : le Pérou ou le Mexique (1 texte)

2- Problèmes actuels de l'Amérique latine (1 texte)

CONTENUS PROGRAMME CLASSE DE 1^{ère}

1- CONTENUS THEMATIQUES

L'Espagne (3 textes)

■ Le siècle d'or (1 texte)

■ La jeunesse et ses problèmes (2 textes)

Amérique Latine (2 textes)

■ Découverte et colonisation (1 texte)

■ Réalités actuelles de l'Amérique Latine (1 texte)

CONTENUS PROGRAMME CLASSE DE TERMINALE

1- CONTENUS THEMATIQUES

L'Espagne (4 textes)

1 La picaresque (1 texte)

2- La guerre civile (1 texte)

3- L • Espagne de 1975 à nos jours (autonomisme. Séparatisme, émigration. : 2 textes

I. 'Amérique Latine (2 textes) 1-

Oppression et libération (1 texte)

2- Problèmes contemporains (1 texte)

Anexo 2: Cuestionario sobre la enseñanza del español en África subsahariana

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

(Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en África subsahariana. le agradezco mucho su participación.)

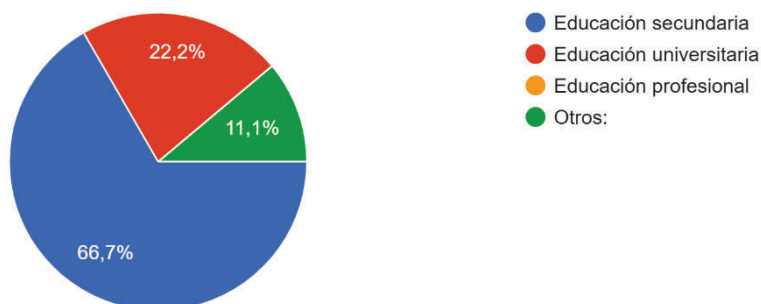
1) Datos sociodemográficos de participantes

participante	País	ciudad	Centro educativo	Experiencia ELE	Lenguas habituales
P1	Costa de Marfil	Abiyán	Instituto Dominique Ouattara	Más de 5 años	Francés
P2	Camerún	Douala	Universidad de Douala	15 años	Francés
P3	Senegal	Touba	Touba Peycouck Thies	10 años	Francés, Wolof
P4	Camerún	Douala	Complejo Académico Bilingüe NAL	5 años	Español
P5	España	Oviedo	Universidad de Oviedo	13 años	Español y francés
P6	Francia	Lyon	estudiante	3 años	francés
P7	España	Madrid	Lycée d'otélé	13 años	Español y francés
P8	Camerún	Douala	Instituto de Oyack	19 años	Francés

P9	Camerún	Douala	Instituto de Oyack	15 años	Francés
----	---------	--------	-----------------------	---------	---------

5) Nivel educativo en el que imparte clases de español: (marque una o más opciones)

9 réponses



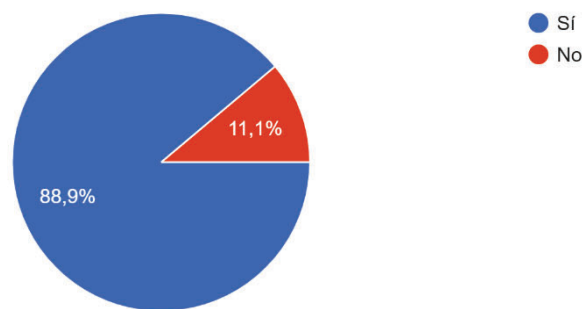
2) Respuestas agrupadas por pregunta

a) ¿Cómo describiría el interés de los estudiantes por aprender el español en su centro?

- P1: “Bastante elevado por su pasión hacia las culturas y músicas españolas (telenovelas)”.
- P2: “Son muy activos. Tienen ganas de aprender”.
- P3: “Tienen un gran interés en aprender español. La mayoría es muy motivada”.
- P4: “Buena”
- P5: “A los aprendices, le gusta la lengua española a pesar de su dificultad a dominarla”.
- P6: “Los estudiantes están muy contentos y son muy comprometidos a la hora de aprender el español con un sueño común poder intercambiar un día con nativo”.
- P7: “Entusiasmados sobre todo los principiantes”.
- P8: “Entusiasmados”.
- P9: “Unos son interesados por varios motivos, pero otros, no. Muchos son inconscientes y/o perezosos”.

14) ¿Ha observado interferencias léxicas con las lenguas locales o con el francés/inglés?

9 réponses

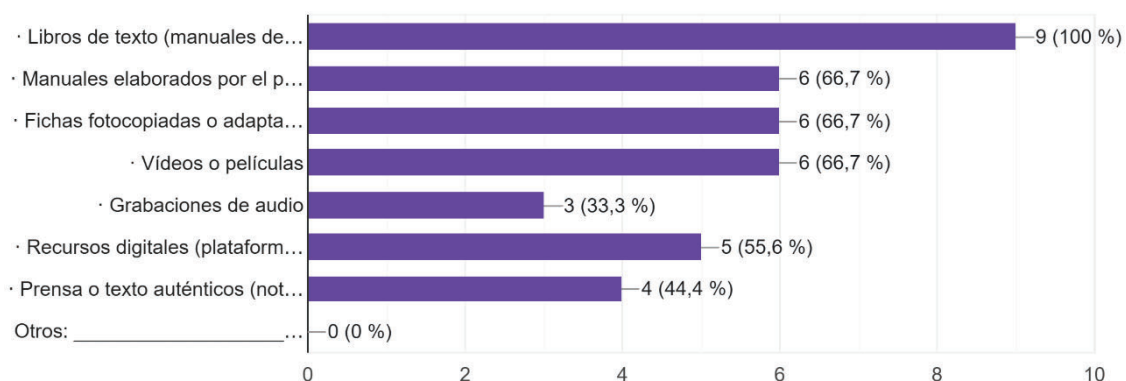


b) ¿Podría dar ejemplos?

- P1: Boda (el ano) en malinké una de las lenguas populares y boda (casamiento)
- P6: Voy to escuela. En vez de voy a la escuela.
- P7: Ordinator, Populación, Developement
- P8: Me yamo* la comida (yamo para ellos significa gustar)
- P3: El caso de los cognatos (falsos amigos)
- P9: Al nivel de: artículos: ela#ella, el # él/ ba#va, porque #porqué/ embécil #imbécil.
- P2: Je kame du marché

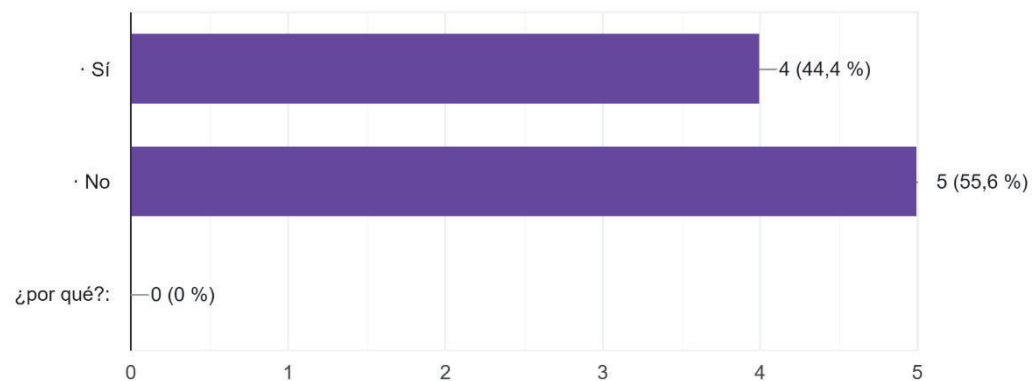
11) ¿Qué materiales didácticos utiliza habitualmente en clase? (marque todas las opciones que correspondan)

9 réponses



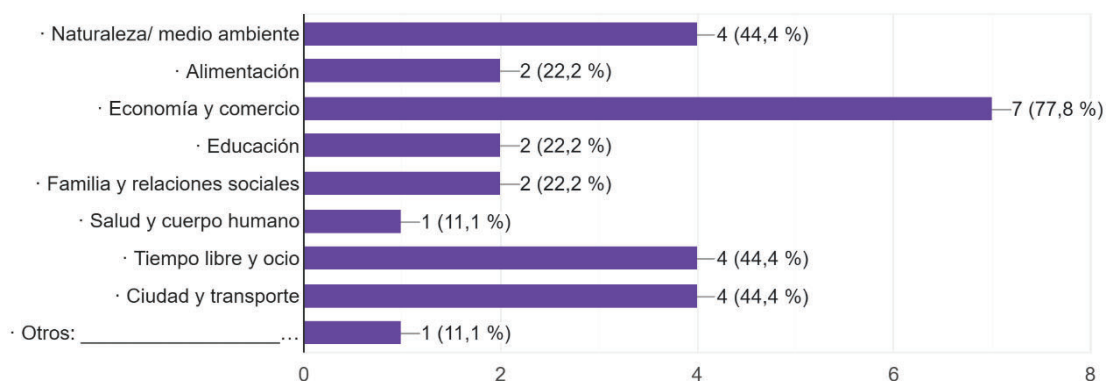
12) ¿consideras que son suficientes y adecuados al contexto africano?

9 réponses



13) ¿Cuáles son los campos léxicos que presentan mayores dificultades para sus estudiantes?
(marque todas las opciones que correspondan)

9 réponses



c) ¿Sus estudiantes tienden literalmente a traducir desde su lengua materna al español?

- P1: Si
- P2: No
- P3: Sí. Piensan primero en su lengua materna antes de pasar a la lengua meta
- P4: Sí... Cuando inicio la clase sobre el multiculturalismo y la preservación del patrimonio cultural
- P5: A veces sí
- P6: Sí
- P7: Desde el francés principalmente.
- P8: Aquí en la Ciudad NO

- P9: Sí

d) ¿Qué estrategias utiliza para ampliar el vocabulario disponible de sus alumnos?

- P1: Mediante ejercicios en parejas y canciones
- P2: Les aconsejo leer mucho, expresarse mucho en español
- P3: Favoreciendo la competencia morfológica a través del proceso de creación de palabras
- P4: Les recomiendo pagar diccionario y echar vistazo de vez en cuando.
- P5: Trabajamos mucho en traducción porque a mi modo de ver es un ejercicio que te obliga a desarrollar competencias en dominios como la gramática, el vocabulario y la conjugación.
- P6: Hacer más lecturas y llamar la atención de los alumnos a participar para mejorar su habla
- P7: Las canciones ejemplos concretos dibujos y el arte culinario
- P8: Muchos ejercicios de traducción
- P9: Mucha lectura, uso del diccionario bilingüe, muchos ejercicios adaptados.

e) ¿Considera que el entorno sociolingüístico (multilingüismo, oralidad, etc.) favorece o limita el aprendizaje del léxico en ELE?

- P1: Yo creo que favorece más
- P2: Favorite y limita al mismo tiempo
- P3: Yo creo que lo limita, porque el aprendizaje del vocabulario depende mucho del número de lenguas que habla uno. Cuantas más lenguas sabe uno, más problemas de aprender otra nueva lengua tiene.
- P4: Pienso que este entorno favorece el aprendizaje del léxico en ELE.
- P5: Sí mucho
- P6: No
- P7: Favorece diría
- P8: Limita
- P9: Favorece: la lengua es dinámica

f) ¿cree que la enseñanza del vocabulario debería adaptarse más al contexto africano?

- P1: No solo se debe limitar a la enseñanza del vocabulario (método tradicional) sino hacer que los alumnos comuniquen con la lengua que están aprendiendo
- P2: Sí
- P3: Sí, por supuesto.

- P4: Sí mucho más.
- P5: Claro que sí
- P6: Sí
- P7: Si siempre hay que contextualizar deben saber la denominación de cosas de su entorno... si no a que les sirven hablar español
- P8: Claro que sí
- P9: sí: para extender y facilitar la comunicación: vertical y horizontalmente por programas adaptados,

g) ¿Cómo lo haría?

- P1: Por ejemplo, contextualizar las clases en cada países o comunidades para que los estudiantes se encuentren realmente en sus contextos de vida.
- P2: Poner a su disposición materiales didácticos que tienen que ver con su entorno inmediato.
- P3: El aprendizaje para todos: adaptación de ésta, haciendo caso de todos los niveles sociales y en todos los lugares: escuelas, universidades, Iglesias, televisión.
- P4: Adaptando la palabra a la imagen
- P5: Producir obras que toman en cuenta las realidades africanas
- P6: Hacer de las clases de ELE... clases de Reto...cada fin de semana cada alumno debe nombrar un instrumento de su entorno en la clase siguiente.
- P7: Insistir sobre las realidades africanas y su contexto tan político como socioeconómico.
- P8: Primero empezando con enseñar con manuales adaptados en el contexto africano. Luego, priorizar las palabras más frecuentes y más productivas que tengan relación con el contexto africano.
- P9: El autoaprendizaje

h) ¿desea añadir alguna anécdota, reflexión o experiencia personal relacionada con el vocabulario o la enseñanza del español?

- P1: No
- P7: Cuando mis alumnos tenían que hablar de su cultura a través del baile música o indumentaria se les salían las palabras. O sea, cuando les gustan un reto buscan las pautas para expresarse.
- P3: Yo, siempre, digo a mis alumnos que la mejor manera de aprender vocabulario es entender el proceso de formación de palabra. Si un alumno llega a crear una palabra correcta, nunca podrá olvidarla.

- P9: El vocabulario es universal y regional, depende de cada país, región y debemos adaptarnos a su dinamismo
- P2: A veces los alumnos confunden las palabras en francés con las en español
- P8: No

i) Consentimiento:

¿Acepta participar en este estudio?

9 réponses

