

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE PRISTUPOM USMJERENIM NA ZADATAK
U POUČAVANJU ŠPANJOLSKOGA KAO STRANOG JEZIKA

Ime i prezime studenta:
Asja Radman

Ime i prezime mentora:
dr. sc. Ana Čavar

Zagreb, veljača 2016.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA DENTRO DEL ENFOQUE POR
TAREAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Nombre y apellido de estudiante:
Asja Radman

Nombre y apellido de tutor:
Ana Čavar

Zagreb, febrero 2016

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	6
2.1. Competencia comunicativa	6
2.2. Competencia léxica	6
2.3. Unidad léxica, vocabulario, léxico	7
2.4. Aspecto cuantitativo del conocimiento de léxico.....	9
2.5. Lexicón mental.....	10
2.6. Vocabulario receptivo y productivo	10
3. Tratamiento del léxico en diferentes enfoques metodológicos	12
3.1. Método gramática-traducción	12
3.2. Método directo	13
3.3. Método audiolingüe.....	14
3.4. Enfoque comunicativo.....	14
4. Enfoque por tareas	19
4.1. Rasgos y principios del método	20
4.2. Definición, características y tipos de tareas	21
4.3. Unidad didáctica por tareas	22
4.4. Programación de unidades didácticas por tareas en seis pasos	24
5. Enseñanza del vocabulario en el enfoque por tareas	26
5.1. Rol de la enseñanza centrada en las formas en el desarrollo de la competencia léxica ...	29
5.2. Actividades para la enseñanza del léxico en el enfoque por tareas.....	31
6. Análisis de la serie de manuales de ELE: Gente – Nueva Edición 1, 2 y 3	34
6.1. Materiales, parámetros y objetivos del análisis.....	34
6.2. Estructura del manual y la unidad didáctica.....	35
6.3. Tareas	39
6.4. Tratamiento del léxico – análisis de unidades.....	42
6.5. Progresión del léxico en la serie de manuales según los niveles de referencia.....	48
6.6. Discusión	51
7. Conclusión	55
8. Bibliografía	57

Sažetak

Cilj ovog rada jest proučiti proces poučavanja i usvajanja vokabulara španjolskog jezika u okviru pristupa usmjerenog zadatku. Predstavljen je teorijski okvir predmeta proučavanja, uz objašnjenja ključnih pojmova poput komunikacijske kompetencije, leksičke kompetencije, vokabulara ili leksika te leksičkih jedinica. Detaljno je proučen pristup usmjeren zadatku, koji se temelji na uporabi jezika u stvarnim komunikacijskim situacijama u kojima se mogu naći korisnici. Analizira se pristup vokabularu u okviru navedene metode poučavanja. Drugi dio rada usmjeren je na praktični aspekt teme, u obliku analize serije udžbenika utemeljenih na pristupu usmjerenom zadatku. Time je prikazana primjena odabranog pristupa u nastavi. Analizirane su cjeline navedenih udžbenika, osobito u pogledu metodologije poučavanja vokabulara u odnosu na njegove teorijske postavke predstavljene u prvome dijelu rada. Osim toga, istražuje se i razvoj pristupa vokabularu u spomenutoj seriji udžbenika prema stupnjevima znanja jezika definiranim *Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike*, s obzirom na tipove tekstova i vrste leksičkih jedinica zastupljene na pojedinom stupnju.

Ključne riječi: pristup usmjeren zadatku, leksička kompetencija, vokabular

Resumen

En este trabajo se trata el tema de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario de ELE dentro del enfoque por tareas. Se ofrece una valoración teórica del objeto de dicha investigación y se explican los conceptos clave, que incluyen la competencia comunicativa, la competencia léxica, el vocabulario o el léxico y las unidades léxicas. Se examina en detalle el enfoque por tareas, que se basa en el uso de la lengua en situaciones de comunicación familiares a los usuarios. Se analiza la manera en la que se trata el vocabulario dentro de dicho método. La segunda parte de la tesina trata el aspecto práctico del tema, mediante el análisis de una serie de manuales basados en el enfoque por tareas. De esa manera se muestra cómo se actualiza en la clase el enfoque metodológico adoptado. Se analizan unidades de los manuales seleccionados, con atención a la metodología de enseñanza del vocabulario en relación al marco teórico sobre el enfoque por tareas presentado en la primera parte de la tesina. Se examina el progreso del tratamiento de vocabulario en dicha serie de libros según los niveles del *MCER*, teniendo en cuenta los tipos de texto y unidades léxicas que predominan en cada uno de los niveles de competencia.

Palabras clave: enfoque por tareas, competencia léxica, vocabulario

1. Introducción

“Sin gramática se puede comunicar muy poco,
sin vocabulario no se puede comunicar nada.”

(Wilkins, 1972:111)

El objetivo de esta tesina es estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje del vocabulario de la lengua española dentro del enfoque por tareas. En la primera parte se presentarán los términos clave relacionados con la adquisición de vocabulario y la competencia léxica. Entonces se hablará sobre las formas de instrucción de vocabulario en una recapitulación de diferentes métodos de enseñanza, desde el enfoque de gramática-traducción tradicional hasta el método comunicativo y el enfoque por tareas. Se va a examinar en detalle el enfoque por tareas, como un modelo didáctico de la enseñanza de idiomas que se basa en el uso de la lengua en situaciones de comunicación familiares a los usuarios, y que se realiza mediante las secuencias programadas en forma de tareas. Se presentará el marco teórico de ese método, incluyendo sus rasgos y principios fundamentales, la definición del concepto de tarea, la descripción de tipos de tareas y sus características. Se observará la programación de unidades didácticas por tareas en seis pasos. A continuación, se va a mostrar el tratamiento del vocabulario y el desarrollo de la competencia léxica dentro de dicho método, en comparación con otros modelos didácticos. Se analizará el rol de la instrucción centrada en las formas en el desarrollo de competencia léxica. Además, se examinará la tipología de actividades para la enseñanza del léxico en la fase de pretarea, tarea y postarea.

La segunda parte del trabajo comprenderá el análisis de una serie de manuales seleccionada, que se basa en el enfoque por tareas, para ver cómo se actualiza en ellos el enfoque metodológico adoptado. Vamos a examinar cómo se trata el vocabulario e intenta desarrollar la competencia léxica a través de dichos manuales y en qué medida esos materiales didácticos corresponden a las características del enfoque por tareas tratadas en la parte teórica de esta tesina. Ello incluirá la presentación de la estructura y organización de los manuales y las unidades. Se ofrecerá el análisis de ciertas tareas del manual con el objetivo de mostrar cómo el marco teórico sobre la enseñanza del vocabulario se pone en práctica. Se analizarán tres unidades de los manuales *Gente – Nueva Edición 1, 2 y 3*, con atención a la metodología de enseñanza del vocabulario y tipos de actividades de lengua que se llevan a cabo en ese proceso. En la parte final se examinará el progreso del tratamiento del léxico en dichos manuales según los niveles del *MCER*, observando qué tipos de textos y unidades léxicas

predominan en cada uno de los niveles de competencia y cómo el manual sigue las pautas del *MCER* en cuanto a la adecuación a los niveles del dominio y de la riqueza de vocabulario. Este trabajo podrá ser útil en la preparación de lecciones específicas para enseñar idiomas extranjeros, junto con los pasos y directrices para su adaptación del plan de estudios.

2. Marco teórico

Antes de profundizar en los procesos de adquisición del vocabulario y el desarrollo de la competencia léxica del español como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas, es preciso hacer una valoración teórica del objeto de dicha investigación y explicar los conceptos clave, que incluyen la competencia comunicativa, la competencia léxica, el vocabulario o el léxico y las unidades léxicas. El propósito principal de la enseñanza de lenguas contemporánea se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante. Es importante explicar el concepto de la competencia comunicativa en esta tesina porque el enfoque por tareas es uno de los modelos didácticos basados en el método comunicativo de la enseñanza de idiomas.

2.1. Competencia comunicativa

Dell Hymes (1971, en Pilleux, 2001:144) define la *competencia comunicativa* como un “conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse”. Es decir, la entiende como “la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (Pilleux 2001:145). Ello implica el conocimiento de un conjunto de reglas que incluye tanto las reglas de gramática, léxico, fonética, semántica, como las reglas de uso de la lengua, vinculadas con el contexto social y cultural del evento comunicativo.

Según la perspectiva de Hymes (1971, en Bermúdez y González, 2011:97), la competencia comunicativa “posee las reglas de interacción social y la competencia cultural que conllevan a comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura específica”. Ello supone que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un objetivo concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Así pues, los aprendientes no solo tienen que adquirir un conjunto de datos, como el vocabulario, las reglas o las funciones, sino también aprender a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para conseguirlo, deben participar en tareas reales, en las que la lengua es un medio para alcanzar un objetivo y no un fin en sí misma.

2.2. Competencia léxica

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), como el principal documento desarrollado por el Consejo de Europa,

analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Para abarcar la complejidad del concepto de la competencia comunicativa, la divide en tres componentes: el componente lingüístico, el componente pragmático y el componente sociolingüístico. El *MCER* explica que el componente lingüístico incluye los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y se relaciona no solo con el nivel y la calidad de esos conocimientos, como por ejemplo, la extensión del vocabulario, sino también con la organización cognitiva, la manera en que los conocimientos se retienen y su accesibilidad, por ejemplo, las redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico.

En otras palabras, la *competencia léxica* forma parte de la competencia lingüística. El *MCER* la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, que se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (*MCER*, 2002:13). Por elementos léxicos entendemos palabras simples, expresiones hechas y polisemia, es decir, varios sentidos diferentes de una palabra. Las expresiones hechas se componen de varias palabras, pero tienen un sentido unitario. Estas comprenden fórmulas fijas, como por ejemplo, *buenos días*; modismos como *estar en el quinto pino*; estructuras fijas como *se puso a + infinitivo*; locuciones prepositivas como *detrás de*, y el régimen semántico, por ejemplo, *ser culpable de + algo malo*. Los elementos gramaticales incluyen las clases cerradas de palabras, como artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres, preposiciones o conjunciones.

2.3. Unidad léxica, vocabulario, léxico

Para entender mejor el concepto de la competencia léxica, es preciso aclarar los términos *unidad léxica*, *vocabulario* y *léxico*, que se van a utilizar a lo largo de este trabajo. Bogaards (2001:231) introduce el concepto de la *unidad léxica*, propuesto por Cruse en 1986, en el contexto de adquisición/aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera para sustituir la noción bastante imprecisa de “palabra”. Cabré (1999, en Adelstein, 2007:16) sostiene que la unidad léxica “no es *per se* palabra o término, sino que se trata de una forma léxica a la cual está asociada una gran cantidad de información semántica, que puede tener un valor especializado o no especializado según cuál sea el contexto de uso”. Por ello, las unidades léxicas abarcan unidades léxicas simples, formadas por una sola palabra y las expresiones formadas por dos o más palabras con un significado unitario, como modismos y estructuras fijas. Además, las unidades léxicas tienen sus propias relaciones semánticas, sintácticas y morfológicas.

La tarea que a nivel léxico enfrenta el aprendiz de una lengua extranjera es mucho más complicada de lo que se suele suponer (Bogaards, 2001). No se trata solo de “aprender palabras” en el sentido de que los nuevos significados se adjuntan a las nuevas formas. El proceso de adquisición del vocabulario se realiza a lo largo de un continuum que se extiende desde el conocimiento de algunos componentes del significado léxico hasta la completa integración de una unidad léxica en la red semántica del lexicón mental, o desde el conocimiento del significado básico hasta la comprensión de connotaciones que una unidad léxica conlleva. Como observa dicho autor, teniendo en cuenta el concepto de la “unidad léxica”, la adquisición de una lengua extranjera siempre supone una o más de las siguientes declaraciones (*ibid.* 2001:327-328):

- 1) Aprender una forma desconocida con un sentido nuevo. El significado puede corresponder a un concepto familiar o puede necesitar la formación de un concepto nuevo. Por ejemplo, la unidad léxica *partido* corresponde al campo semántico *deporte*.
- 2) Aprender un nuevo significado de una forma ya conocida. Es decir, aprender una nueva unidad léxica a cuya forma ya ha sido adjuntado un significado. Por ejemplo, conocemos la unidad léxica *partido*, relacionada con el *deporte*, y aprendemos que también puede referirse al partido político.
- 3) Aprender un nuevo significado para la combinación de formas ya conocidas, como expresiones fijas e idiomáticas, por ejemplo, *perrito caliente* y *echar la casa por la ventana*.
- 4) Aprender relaciones semánticas entre unidades léxicas, en cuanto a sinonimia, antonimia, hiponimia o meronimia. Por ejemplo, la unidad léxica *caliente* es el antónimo de la unidad *frío*.
- 5) Aprender relaciones morfológicas, por ejemplo, que *cortés* se relaciona con la unidad léxica *corte* en el sentido de la población donde habitualmente reside el soberano en las monarquías, no en el de filo del instrumento con que se corta.
- 6) Aprender el uso correcto de unidades léxicas en el nivel de la gramática.
- 7) Aprender las colocaciones frecuentes.
- 8) Aprender el uso apropiado a los niveles de la pragmática y el discurso.

Aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece la distinción entre los términos *vocabulario* y *léxico*, en la didáctica de la lengua, esos términos pueden considerarse equivalentes. Así Pastora Herrero (1990, en García Giménez, 2008:25) propone la siguiente definición de dichos conceptos: “Mientras que el léxico supone el conjunto de todas las

unidades léxicas que se encuentran a disposición del locutor en un momento concreto, el vocabulario puede definirse como la serie de unidades léxicas que el hablante emplea de manera efectiva en un acto de habla concreto”. Por otro lado, Salvador Rosa anula la distinción entre uno y otro término (2004, en Rodríguez González, 2006:7): “Decir enseñanza del vocabulario es decir enseñanza del léxico, y no hay impropiedad, ciertamente, porque lo que del vocabulario no termina de enseñarse completo es el léxico”.

En el *Diccionario de la lengua española* de la Real academia española encontramos las siguientes definiciones de *vocabulario* y *léxico*:

Vocabulario: Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.¹

Léxico: Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.²

Se puede notar que en dichas definiciones ambos conceptos se los identifica genéricamente como un “conjunto de palabras”, o mejor dicho, “unidades léxicas” de una lengua, de hecho que se confirma la concordancia terminológica ya indicada. Como hemos observado, el vocabulario se caracteriza por dos aspectos: las múltiples dimensiones de las palabras, como fonología, ortografía, morfología, semántica, pragmática, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, y el gran número de unidades que lo forman. Por ello, en cuanto a la enseñanza del vocabulario, es conveniente disponer de herramientas para su selección.

2.4. Aspecto cuantitativo del conocimiento de léxico

Puesto que una lengua contiene muchas más unidades léxicas que palabras, y puesto que muchos aspectos han de ser aprendidos sobre cada unidad léxica, el proceso de aprendizaje del vocabulario es muy complejo. Teniendo en cuenta el gran número de unidades léxicas que los estudiantes de lenguas extranjeras deben adoptar, se nos plantea la pregunta cómo ellos logran a hacerlo. En cuanto al aspecto cuantitativo del conocimiento de léxico, Nation (2001, en Cartaya Febres, 2011:109) ha tratado la noción del *umbral léxico*, o sea, un “nivel mínimo de conocimiento léxico que los aprendices de L2 deben alcanzar con el objeto de lograr un nivel aceptable de comprensión”.

Hu y Nation han analizado la comprensión de textos de ficción según los porcentajes de palabras conocidas. Los autores han concluido que el aprendiz debe conocer 95% de léxico

¹ <http://lema.rae.es/drae/?val=vocabulario>

² <http://lema.rae.es/drae/?val=lexico>

del texto para alcanzar el nivel mínimo de comprensión. Al nivel de 80% de léxico conocido, ninguno de los alumnos en su estudio logró comprender el texto (Hu y Nation, 2001, en Cartaya Febres, 2011:109). Nation también afirma que las palabras de alta frecuencia son las más útiles para la comprensión. El mismo autor (2001, en Cartaya Febres, 2011:111) concluye que con el conocimiento de 98% de léxico del texto el aprendiz alcanza el nivel óptimo de comprensión. Ello supone el dominio de unas 5 000 palabras de alta frecuencia de la L2.

En la didáctica de lenguas extranjeras, cuando se habla de la adquisición del vocabulario, se suele distinguir entre el aprendizaje incidental y el aprendizaje explícito. El aprendizaje incidental de vocabulario generalmente se refiere a la adquisición donde el objetivo principal no es aprender de vocabulario, sino entender el mensaje durante la comunicación, y durante estas operaciones se realiza el aprendizaje (Hulstijn, 2003). En cambio, el aprendizaje explícito implica una intención de aprender, así como el uso consciente del conocimiento en el momento de aprendizaje.

2.5. Lexicón mental

Las unidades léxicas que el aprendiente adquiere se interiorizan en su *lexicón mental*. Rodríguez González (2006:44-46) describe el lexicón mental como el conocimiento que un hablante tiene del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica. La mayor diferencia entre el vocabulario y el lexicón mental es que el vocabulario forma parte del sistema lingüístico y es el conocimiento compartido por una comunidad de hablantes, mientras que el lexicón mental es el conocimiento particular de cada hablante, así que, es individual y parcial en relación con el vocabulario de una comunidad hablante. Conforme a Aitchison (1994, en (Rodríguez González, 2006:45), el lexicón mental está organizado y entre unidades se establecen asociaciones de todo tipo: fónicas, morfológicas, semánticas, discursivas, visuales, auditivas, o relacionadas con el conocimiento del mundo. La autora dice que la información y relaciones de una unidad léxica son de carácter lingüístico, convencionales, y también de carácter personal, subjetivas. Añade que el lexicón mental es dinámico e incrementable, o sea, el conocimiento del hablante se puede ampliar a través de varios tipos del *input* o muestras de lengua extranjera.

2.6. Vocabulario receptivo y productivo

Cabe destacar también que un hablante puede tener una unidad léxica en su lexicón mental, pero esto no supone necesariamente que su conocimiento sea completo ni correcto. El conocimiento que un hablante tiene puede formar parte del vocabulario receptivo y el

vocabulario productivo. Obviamente, es necesario poseer más conocimiento para producir que para entender. Según Nation (2001:24-29), el *vocabulario receptivo* es el conjunto de unidades en el lexicón mental que el hablante puede reconocer e interpretar al oír las o al verlas escritas. Ello implica que el hablante reconoce las partes que forman la unidad léxica, puede asignarles un significado y establecer asociaciones con otras palabras. Además, el hablante reconoce si la unidad se utiliza correctamente en un contexto dado y sabe con qué otras palabras ella suele aparecer.

Nation (2001:25) define el *vocabulario productivo* como el conjunto de unidades léxicas que el hablante tiene disponibles en su lexicón mental, antes de realizar un acto de habla, y que él efectivamente emplea en la producción. Ello supone que el hablante es capaz de pronunciar o escribir correctamente una cierta unidad léxica, sabe segmentarla en partes, puede utilizarla en diferentes contextos, conoce sus sinónimos y antónimos, es capaz de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabe cuál es su grado de formalidad (Nation, 2001:25-30). Melka (1997:99) afirma que “la distancia entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo se debe entender como grados de conocimiento y que los dos funcionan como un sistema o un continuum de conocimiento”, y no como dos sistemas separados. Como hemos visto en este capítulo, el léxico constituye un componente imprescindible dentro de la competencia comunicativa del hablante, como la base sobre la que se desarrolla el dominio del lenguaje.

3. Tratamiento del léxico en diferentes enfoques metodológicos

Como un elemento fundamental del sistema lingüístico, el componente léxico está presente en una variedad de enfoques metodológicos de enseñanza de idiomas. Los enfoques tratan el vocabulario y desarrollan la competencia léxica de maneras distintas. Por lo tanto, en esta parte del trabajo vamos a hacer un recorrido de los métodos de enseñanza más relevantes de los últimos tiempos con énfasis en su modo de tratamiento de los contenidos léxicos. Los métodos van a ser presentados en el orden cronológico de su aparición. Como afirma Rodríguez González (2006:104), se distinguen dos perspectivas en cuanto al tratamiento del léxico. La primera, más tradicional, propone la adquisición incidental del vocabulario. Se considera que, mientras el alumno centra su atención en otros elementos del mensaje, “se verá en la obligación de conocer el significado que las piezas léxicas desconocidas adquieren en cada contexto”. Por otra parte, la segunda corriente favorece la enseñanza explícita del léxico, basada en el tratamiento del vocabulario en el plan ortográfico, fonológico, morfológico, etc. Por eso se desarrollan actividades dirigidas hacia la ejercitación del léxico. Cabe destacar que en la enseñanza del vocabulario no se debería optar solo por una de estas dos tendencias, puesto que la combinación de ambas aporta los mejores resultados de aprendizaje.

3.1. Método gramática-traducción

El método gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas hasta los años 40 del siglo XX (Ketabi y Shahraki, 2011). Tiene su origen en la enseñanza de las lenguas clásicas y basa la enseñanza de una lengua extranjera en el análisis detallado de las reglas gramaticales y significados con el fin de poder aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos. No tiene como finalidad el uso de la lengua en comunicación. Un requisito imprescindible para realizar correctamente las traducciones es la competencia léxica. El vocabulario se selecciona a base de los textos de lectura que el profesor escoja. Los alumnos aprenden unidades léxicas memorizándolas de listas de palabras y glosarios bilingües. El vocabulario se presenta únicamente en frases y oraciones escritas y aisladas. Por ejemplo, se introduce en un enunciado o párrafo de alguna obra literaria, porque el motivo de la enseñanza del vocabulario no es mostrar su uso real en la lengua hablada, sino el funcionamiento de las estructuras sintácticas. Hay que tener en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras era hasta mediados del siglo pasado un privilegio de las escuelas de élite, por tanto, este era el método el más adecuado para aprender lenguas de una forma “cultura” (Alcalde Mato, 2001:13).

Tal y como dice Rodríguez González (2006:97), en el método gramática-traducción la importancia del vocabulario se basa en su “valor significativo: éste determina la corrección de la traducción realizada”. García Giménez (2008:7) añade que la enseñanza del vocabulario mediante este método, que se centra exclusivamente en el desarrollo de la competencia gramatical, no puede ser eficaz, puesto que este “se reduce a la memorización de listas de palabras, generalmente sin ningún tipo de contextualización”. También dice que el vocabulario que se introduce usualmente pertenece a la lengua estándar porque se encuentra en la literatura o textos cultos seleccionados para la enseñanza. No se considera la opción de enseñar el léxico de la lengua hablada. De ese modo, se ignora una de las partes más amplias del léxico español, que hoy en día puede resultar muy importante para los aprendientes extranjeros, puesto que los cambios sociales del último siglo han introducido nuevas necesidades comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2. Método directo

El método directo surge en el siglo XIX con el fin de superar las limitaciones del método gramática-traducción. Supone que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es similar al proceso de adquisición de la lengua materna. En vez de enseñar una lengua extranjera a través de los textos escritos, primero se desarrollan las destrezas orales (Rodríguez González, 2006:97), frecuentemente mediante la memorización de frases y pequeños diálogos. Las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos. Zimmerman (1997, en Ketabi y Shahraki, 2011:727) destaca que el vocabulario se enseña a través de demostraciones visuales que permiten relacionar palabras y objetos. Cuando se trata del vocabulario abstracto o no es posible aclarar el significado de una unidad léxica a través de la imagen, se usa la asociación de ideas y los procedimientos lingüísticos, como la sinonimia, la antonimia y la paráfrasis. El léxico se adquiere mediante un proceso de asociación o mediante la inferencia del significado a través de la observación de objetos e imágenes.

El léxico se selecciona a partir del lenguaje coloquial que se usa en situaciones familiares y cotidianas con el propósito de desarrollar la competencia oral del aprendiente, o sea, para enseñarlo a hablar en la lengua extranjera. Las unidades léxicas nuevas se contextualizan en oraciones y se evita la traducción. Conforme Nussbaum (1994:87), el desarrollo de las destrezas de comunicación se realiza “de modo progresivo y gradual mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos”. Aunque ese método ha ofrecido

innovaciones en el ámbito de la enseñanza de idiomas, le falta una base metodológica consistente. Gómez Molina (2000:24) indica que la principal desventaja de este método es que el conocimiento de las unidades léxicas resulta incompleto por la inferencia de sus significados a través de las imágenes.

3.3. Método audiolingüe

El método audiolingüe que era dominante en los Estados Unidos durante los años 40, 50 y 60 del siglo XX marcó un importante cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras. El audiolingüismo se basa en el principio de que la adquisición de una lengua supone la “adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos mediante la práctica repetitiva de estructuras a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores” (Alcalde Mato, 2011:14). La lengua hablada es central en ese método y se considera como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se da prioridad a la audición y expresión oral, mientras que la lectura y la escritura se dejan en un segundo plano (Hernández Reinoso, 2000:144).

Los nuevos contenidos léxicos y gramaticales se presentan a través de diálogos. En la mayoría de ejercicios los diálogos son manipulados para practicar las formas y no se presta mucha atención a los contenidos. Se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición (Hernández Reinoso, 2000:145). En ese enfoque, el objetivo principal de la enseñanza de idiomas es adquirir las estructuras gramaticales y fonológicas de una lengua. Por lo tanto, la introducción del nuevo vocabulario se reduce al mínimo y se selecciona el léxico de acuerdo a su simplicidad y familiaridad para facilitar la práctica de gramática (Zimmerman, 1997, en Ketabi y Shahraki, 2011:728). El audiolingüismo ha sido criticado porque los alumnos fueron incapaces de usar las competencias adquiridas a través de este método en situaciones comunicativas reales (Richards y Rodgers en Ketabi y Shahraki, 2011:730).

3.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tuvo un gran éxito en los años 80 y 90 del siglo XX, cuando se empezó a cuestionar que la enseñanza de una lengua extranjera se limitara al conocimiento de estructuras y se consideró necesario centrarse en la competencia comunicativa. Frecuentemente se lo considera como un enfoque que ha superado los métodos tradicionales, centrados en la gramática, puesto que no niega la importancia de la competencia lingüística,

sino va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa. Dicho enfoque se basa en las aportaciones de Hymes (1971, en Llobera, 1995:27-46), quien propone una teoría adecuada del uso de la lengua, que incluye la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura. Ofrece cuatro criterios para describir las formas de comunicación:

- Es formalmente posible. Se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- Es factible. Las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.
- Es apropiada en relación con la situación en la que se utiliza.
- Se da en la realidad. Es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla.

El objetivo fundamental de ese método es la fluidez y el dominio de la lengua. La lengua extranjera no es solo el objeto de estudio, sino también un vehículo para la comunicación en clase, así que, se usa para realizar las tareas y también para dar las explicaciones y directrices. El enfoque comunicativo se basa en el principio de que aprender una lengua es aprender a comunicarse. Por ello, es necesario que el alumno desarrolle las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita (Ketabi y Shahraki, 2011).

Además, el enfoque comunicativo ha cambiado el papel del profesor y los alumnos. El profesor ya no es el protagonista principal en el proceso de aprendizaje; su función es facilitar el aprendizaje fomentando la participación de los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas (García Giménez, 2008:11). Puesto que la comunicación es fundamental, se realizan actividades siempre contextualizadas que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula y, en el proceso de enseñanza, frecuentemente se utilizan textos, grabaciones y materiales auténticos.

En cuanto a la selección y el tratamiento del léxico, también se parte de las funciones comunicativas. Es decir, se analizan las necesidades comunicativas de los aprendientes para delimitar las áreas temáticas y los campos semánticos, tratando de integrar la gramática y el vocabulario (Cervero 2000, en García Giménez, 2008). Los criterios de selección del vocabulario incluyen la frecuencia, la rentabilidad y la utilidad. El enfoque comunicativo a veces pone más énfasis en la fluidez que en la precisión y estimula a los estudiantes para comunicar sus mensajes e intenciones utilizando los recursos lingüísticos disponibles. Por consiguiente, el vocabulario no ha sido una preocupación principal de este método. Tiene un estatus secundario porque es “enseñado principalmente como soporte para el uso del lenguaje funcional” (Decarrico, en Ketabi y Shahraki, 2011:729).

También es preciso destacar que el método comunicativo tiene en cuenta todos los niveles de la lengua e intenta “identificar y describir todos los posible problemas que puedan presentarse en el área de la morfología, la sintaxis, la fonética o la ortografía, así como los problemas semánticos que derivan de factores no lingüísticos y que pueden estar relacionados con el contexto de quienes aprenden la lengua extranjera” (García Giménez, 2008:13). La importancia del vocabulario se reconoce a partir de los años 90 del siglo XX con el desarrollo de los enfoques cognitivos del aprendizaje, con el estudio de los procesos de memorización y organización de léxico en el lexicón mental.

3.4.1. Método nocional-funcional

El método nocional-funcional surge a finales de los años 70 del siglo XX como una alternativa a los métodos anteriores. En la enseñanza de ELE se aplica en los años 80 y 90. Marca los comienzos del enfoque comunicativo y se caracteriza por una estructuración basada en los aspectos funcionales del lenguaje. Las situaciones comunicativas determinan la selección de nociones y funciones. Se aprenden las estructuras lingüísticas, el vocabulario y la gramática con el fin de posibilitar el uso del lenguaje en aquellas situaciones para las que se diseña el curso. García Giménez (2008) indica que, en el plano del léxico, aunque se seleccionan el vocabulario y las estructuras en función de las situaciones comunicativas, la tipología de ejercicios no difiere mucho de la que proponen los enfoques estructuralistas. Sin embargo, la idea de que incluso a los principiantes pueden presentarse los exponentes de alto valor comunicativo representa un cambio radical, puesto que se ha introducido la consideración para la comunicación real en el idioma extranjero en el ámbito de enseñanza de lenguas.

3.4.2. Enfoque léxico

El enfoque léxico, un método que aparece en los años 90 del siglo pasado, destaca la importancia del vocabulario como el elemento básico para la comunicación que debe compartir protagonismo con la gramática. Lewis (1993) niega la suposición de que una vez que el alumno haya dominado la estructura de las frases, puede posteriormente insertar nuevas palabras en los “huecos”, ampliando así su vocabulario. Según él, lo que los alumnos necesitan es la capacidad de producir un lenguaje probable y natural, y esta capacidad depende principalmente de su dominio del léxico. Es decir, el enfoque léxico en la enseñanza de idiomas refleja la idea de que el léxico es imprescindible para la estructura de la lengua, el aprendizaje de la segunda lengua y el uso del idioma.

El léxico es visto por Lewis (1993) no como una lista de vocabulario, sino como un conjunto o bloque de unidades léxicas, la mayoría de las cuales son expresiones multipalabra, como las expresiones fijas y las colocaciones. Las unidades léxicas tienen el mismo poder generativo como los modelos de gramática. El dominio de estas unidades facilita la producción y da fluidez al estudiante de una lengua extranjera. El enfoque léxico no rechaza la idea del enfoque comunicativo de que comunicar y negociar el significado sea de mayor importancia, solo sostiene que el principal portador de significado es el léxico en vez de la gramática (Lewis, 1993). Dicho autor propone el empleo de actividades basadas en la comparación de la lengua materna y la lengua extranjera, la traducción y el uso del diccionario como recurso para el aprendizaje activo.

3.4.3. Enfoque por tareas

El recorrido de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más relevantes de los últimos tiempos presentados nos ha llevado al enfoque por tareas. Hoy en día, este enfoque es uno de varios modelos didácticos que coexisten dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. A este método vamos a dedicar el siguiente capítulo para estudiarlo con más detalle. Vamos a examinar el origen del modelo como una evolución del enfoque comunicativo, presentar en breve su fundamentación teórica y observar las diferentes propuestas metodológicas existentes en las que ese método se basa. Se va a considerar en qué medida el enfoque por tareas se acerca al modelo didáctico descrito en el *Marco común europeo de referencia*, orientado a la acción.

3.4.4. Enfoque orientado a la acción

Como uno de los últimos métodos en la enseñanza de lenguas surge el enfoque orientado a la acción. En el siglo XXI se ha elaborado *Marco común europeo de referencia* con el fin de servir de base metodológica común para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas en el contexto contemporáneo europeo, o sea, en un contexto de comunicación global. En el capítulo 2 del *MCER* (2002:9) se presenta el enfoque adoptado –el enfoque orientado a la acción:

Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Según dicha descripción, podemos notar que aprender o enseñar a través de la acción supone tener en cuenta el nuevo escenario para el aprendizaje, que incluye la dimensión social de la

lengua y los elementos paralingüísticos en la comunicación. Por lo tanto, se puede concluir que el enfoque orientado a la acción es “prolongación del enfoque comunicativo con una aplicación concreta y un objetivo preciso” (Martínez Salido, 2007:3). También cabe destacar que el alumno asume el papel central en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, el alumno interactúa en una lengua porque tiene tareas que realizar, y lleva a cabo una serie de acciones activando y desarrollando sus competencias lingüísticas y generales, mediante diferentes estrategias de comunicación (Martínez Salido, 2007:5).

4. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas es un método de enseñanza que surge en torno a los años 80 y 90 del siglo XX en el mundo anglosajón (Nunan, 1990) como un heredero y prolongación del enfoque comunicativo. Se basa en el paradigma comunicativo y su principal propósito no es el aprendizaje de estructuras sintácticas, como en los métodos gramática-traducción o audiolingüe, ni el aprendizaje de nociones y funciones, como en el método nocional-funcional, sino el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso real de la lengua en el aula (Wilkins, 1972, en Zanón, 1990:18). Wilkins (1972 en Zanón, 1990:19) indicaba las limitaciones de una enseñanza basada en contenidos puramente estructurales que incluían una “gran cantidad de material gramatical irrelevante que era enseñado, la subordinación del significado a la forma, y la artificialidad de la organización del material en función de criterios formales en vez de comunicativos”. Es decir, los alumnos no podían aplicar las estructuras y formas aprendidas de memoria en situaciones reales comunicativas. Esos problemas resultaban con una enseñanza de la lengua que era poco motivadora a los alumnos y que carecía la relación con sus necesidades reales educativas.

Zanón compara el enfoque por tareas con el método nocional-funcional, otro método de enseñanza de lenguas contemporánea dentro del enfoque comunicativo. El autor dice que el punto débil del método nocional-funcional era la selección y organización del material lingüístico realizada sin una teoría de adquisición del lenguaje según los criterios de complejidad y dificultad de aprendizaje (1990:19). Ese modelo también ha sido criticado por el proceso de selección de las unidades realizado desde un análisis deductivo y sin prestar atención a la naturaleza psicológica de las situaciones de comunicación que pretendía crear. El enfoque nocional-funcional proponía la organización de los contenidos en nociones y funciones, que se consideraban objetivos comunicativos de cada unidad. Se sustituyeron las estructuras gramaticales por las funciones en la manera siguiente: se enseñaba una estructura, por ejemplo, el imperfecto, mediante determinada función, por ejemplo, narrar (Escobar Urmeneta, 2004:81). Así predominaba el énfasis en los aspectos formales de la lengua.

Long y Crookes (1992, en Escobar Urmeneta, 2004:81) indicaban que esta organización correspondía a la idea de que las funciones eran unidades que podían ser adquiridas separadamente, una tras otra, antes del uso de la lengua. Escobar Urmeneta (2004:81) demuestra que dentro del enfoque comunicativo, a la idea que subraya el método nocional-funcional de que “se aprende a usar la lengua mediante la presentación ordenada y la práctica

sistemática de las formas lingüísticas” se contraponen la idea de que “la lengua se aprende usándola”, que subraya el enfoque por tareas. En otras palabras, con el fin de crear un contexto de aprendizaje más natural y actividades orientadas a la comunicación real, con el enfoque por tareas se intentó proporcionar al enfoque comunicativo “una unidad de organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional-funcional: la actividad o tarea comunicativa” (Zanón, 1990:19).

4.1. Rasgos y principios del método

El enfoque por tareas pronto se difunde en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (Zanón y Estaire, 1992). Uno de los principios de este método es la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación. O sea, la comunicación no es solo un proceso de codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua, sino también requiere la adecuada interpretación del significado de esos mensajes (Zanón, 1990:20). Para conseguir la interpretación, se necesita saber lo que pone en el texto y también lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto de la comunicación.

El otro principio del enfoque por tareas, que ya hemos mencionado, procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, según los cuales la capacidad de uso de la lengua se desarrolla mediante el ejercicio de ese uso. Es decir, “la lengua se aprende usándola” (Escobar Urmeneta, 2004:81). Conforme Nunan (2004:1), desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza de lenguas mediante tareas ha consolidado los siguientes principios y prácticas, como uno de los métodos didácticos contemporáneos dentro del enfoque comunicativo:

la selección de los contenidos basada en las necesidades de los alumnos; la énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en el idioma extranjero; la introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje; la creación de oportunidades en las que los alumnos pueden fijarse no solo en el lenguaje, sino también en el propio proceso de aprendizaje; la mejora de la experiencia personal del alumno como un componente importante para el aprendizaje en el aula; la vinculación del aprendizaje de la lengua en el aula con el uso de la lengua fuera de la clase.

En la enseñanza de lenguas mediante tareas no se decide de antemano qué funciones o contenidos gramaticales y léxicos se van a tratar para a continuación enseñarlos y practicarlos a través de actividades comunicativas. Al contrario, la programación parte de la “tarea” que representa los procesos de comunicación en las situaciones de la vida real y que puede programarse a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices

a hacer (decir, hablar, entender, leer y escribir) con la lengua extranjera lo que antes no podían hacer (Zanón, 1990:22). Por lo tanto, la competencia comunicativa se desarrolla mediante la realización de tareas conectadas, que se desarrollan alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la ejecución de una tarea final.

4.2. Definición, características y tipos de tareas

Para examinar este modelo de enseñanza/aprendizaje, es necesario en primer lugar decir qué es lo que denominamos con el término *tarea*. La tarea es una unidad organizativa, una herramienta que permite a los alumnos implicarse en la creación de significados. Repasaremos varias definiciones del concepto, proporcionadas por diferentes autores. Skehan (1998) propone cinco características clave de una tarea. Se da prioridad al significado. La tarea está directamente relacionada con la forma en que se usa la lengua en el mundo real. Existe algún tipo de problema comunicativo que hay que resolver y la finalización de la tarea tiene una cierta prioridad. La evaluación de la tarea se debe hacer en función de resultados obtenidos y no en función de la demostración de habilidades lingüísticas.

Ellis también ofrece una definición de la tarea (2003:16):

Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los estudiantes procesen el lenguaje de manera pragmática con el fin de obtener un resultado que se puede evaluar en términos de que se ha transmitido el contenido proposicional correcto y apropiado. A tal fin, se les induce a prestar atención al significado y usar sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea puede predisponerlos a elegir determinadas formas. Una tarea tiene como objetivo el uso del lenguaje similar a la manera en la que la lengua es utilizada en el mundo real. Igual que otras actividades de lenguaje, una tarea puede desarrollar habilidades y destrezas productivas y receptivas, orales y escritas, y también implicar varios procesos cognitivos.

Nunan (2004:4) define la tarea pedagógica como una “actividad en el aula que implica los alumnos en la comprensión, la manipulación, la producción o interacción en la lengua extranjera”. Destaca que su objetivo es transmitir el significado en vez de manipular las formas. La tarea también debe tener un sentido de integridad, es decir, debe ser un acto comunicativo en sí mismo –con un principio, un medio y un fin. A pesar de que las definiciones observadas varíen un poco, todas destacan el hecho de que las tareas implican el *uso comunicativo* de la lengua en el que la atención del usuario se centra en el *sentido* más que en las formas gramaticales. Sin embargo, esto no significa que la forma no sea importante.

Puesto que el contexto didáctico difiere de la realidad cotidiana, muchos autores dividen las tareas pedagógicas en dos tipos: tareas de comunicación y tareas posibilitadoras o de apoyo

lingüístico. Las **tareas de comunicación** representan unidades organizativas del trabajo en el aula. Incluyen el uso de la lengua extranjera en situaciones de comunicación a través de varias actividades de la lengua, como la expresión, comprensión, interacción o mediación, en forma oral y escrita (Estaire, 2010). En ellas el alumno centra su atención en lo que se expresa, o sea, en la intención comunicativa del mensaje, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo. Esas tareas reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana y tienen una finalidad comunicativa, que en muchos casos puede llevar a un resultado concreto. Así fomentan el desarrollo del “conocimiento implícito y la adquisición de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones: lingüística, estratégica, pragmática, discursiva, sociolingüística” (Estaire, 2010:5). Según Estaire y Zanón (1990:58), las tareas comunicativas se caracterizan por las peculiaridades de la comunicación interpersonal, de las cuales el más importante es el vacío de información. También incluyen los rompecabezas y las tareas de resolución de problemas, de toma de decisiones o de discusión.

Las **tareas de apoyo lingüístico / posibilitadoras** son las tareas en las que el alumno centra su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico, como gramática o léxico, necesarios para la realización de las tareas de comunicación. Las tareas posibilitadoras se fijan más en la corrección que en la fluidez. Sin embargo, su diseño intenta que sean significativas y que estén contextualizadas, para sostener el elemento comunicativo (Estaire, 2010). Por eso se pueden identificar como “tareas-tipo de presentación, exploración, explicación y discusión, práctica y corrección” (Estaire y Zanón 1990:58). Además de las tareas comunicativas y posibilitadoras, algunos autores mencionan las **tareas de concienciación intercultural**, en las que el alumno se fija en las diferencias y semejanzas de su cultura y sociedad de origen con las de la segunda lengua. En una unidad didáctica, varios tipos de tareas se entrelazan para formar una secuencia de tareas que conducen de forma coherente a la realización de una **tarea final**, que designa la culminación comunicativa de la unidad. La tarea final es el centro del proceso de programación, desarrollo y evaluación de la unidad (Zanón y Estaire, 2010: 414).

4.3. Unidad didáctica por tareas

La intención principal del enfoque por tareas es enseñar la lengua para el uso, realizando el aprendizaje como una actividad creativa, y no como un proceso de formación de hábitos. Con el fin de crear oportunidades para el aprendizaje en el aula, es necesario transformar las tareas del mundo real en tareas pedagógicas. Conforme Zanón (1990:22), los factores que determinan la selección, organización y evaluación de las tareas se desarrollan en torno a:

- 1) el objetivo de la tarea, que puede ser comunicativo, sociocultural, cultural, etc.;

- 2) la naturaleza de la información que organiza la tarea, como un texto escrito o una fotografía;
- 3) las actividades que genera, como escuchar, leer, escribir, etc.;
- 4) los roles del profesor y alumnos;
- 5) los contextos (espacial-temporal) en los que se desarrollan las tareas.

Estaire (2010) presenta una serie de procedimientos para determinar las tareas que constituyen el eje de un programa de un curso. En el primer procedimiento se parte de los posibles temas que se van a tratar en las tareas. Se analizan los intereses de los alumnos y los posibles usos de la lengua extranjera apropiados para el nivel de competencia y la edad de los alumnos en temas conectados con los alumnos, familia y amigos, vida cotidiana, centro de estudio o sitio de trabajo, viajes, cultura, fantasía, imaginación, etc. En el segundo procedimiento se usan como guía los ámbitos en los que los alumnos podrán utilizar la lengua extranjera, como el personal, el público, el educativo o el profesional. Eso es importante porque representa el acercamiento y la adaptación del enfoque por tareas a los requisitos contemporáneos en la enseñanza de idiomas planteados por el *MCER*. Primero “se analizan los intereses o las necesidades de los alumnos y se determinan las acciones que ellos van a realizar en los ámbitos” (Estaire, 2010:8). Entonces se desarrollan las tareas y se seleccionan los contenidos. Cuando las tareas que constituyen el eje del programa han sido determinadas, surge la necesidad de diseñar materiales didácticos que permitan poner en la práctica los principios en los que se basa este modelo didáctico.

Se debe poner de relieve que, según este modelo, el alumno es el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje y que el rol del profesor es ofrecer a los alumnos los elementos necesarios para que ellos puedan alcanzar sus objetivos. Una cosa muy específica para el enfoque por tareas es que el profesor no debe llegar siempre al aula con una propuesta concreta de trabajo. El plan de trabajo frecuentemente es el resultado de la negociación entre el profesor y los aprendientes. Los alumnos pueden decidir qué van a aprender, pero eso supone que también tienen que aceptar la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Lo que se hace en el aula tiene un objetivo concreto conocido por todos y decidido entre todos. El profesor forma parte del grupo de trabajo como un miembro activo y tiene la responsabilidad de garantizar el éxito en el trabajo que se va a realizar. Incorporando las decisiones, opiniones y responsabilidad de los alumnos en el diseño de la actividad de clase, el profesor crea la base para que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga un sentido personal para los alumnos. De esa manera él fomenta la motivación del grupo para trabajar con los contenidos.

4.4. Programación de unidades didácticas por tareas en seis pasos

A continuación, presentamos el procedimiento para la programación de una unidad didáctica por tareas desarrollado por Estaire y Zanón (1990), que ha sido ampliamente utilizado desde su publicación. Está compuesto de seis pasos y cada uno de ellos plantea un proceso de toma de decisiones que puede abordar el profesor solo o junto con los alumnos. Toda la unidad se desarrolla alrededor de *tareas finales de comunicación*. Las tareas finales constituyen el punto de llegada de la unidad y determinan qué *tareas posibilitadoras* y *otras tareas de comunicación* serán necesarias para su consecución. El resto de pasos se realiza siempre “bajo el paraguas de significación de la tarea final, dando coherencia a todo el trabajo de la unidad” (Estaire y Zanón, 1990:60). Los seis pasos son:

- 1) la elección del tema o área de interés;
- 2) la especificación de objetivos comunicativos;
- 3) la programación de la tarea final que demostrará la consecución de los objetivos;
- 4) la especificación de los componentes lingüísticos necesarios para la realización de la tarea final;
- 5) la planificación del proceso: la secuenciación de pasos a seguir a través de las tareas posibilitadoras/de apoyo lingüístico y las tareas comunicativas;
- 6) la evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Como ya ha sido demostrado, el primer paso es la elección del tema. Estaire y Zanón notan que, en este paso se debe prestar especial atención a dos factores importantes. El primero es el nivel de los alumnos, porque la falta del conocimiento de determinados contenidos lingüísticos en niveles iniciales puede impedir el trabajo con algunos temas. El segundo factor es evitar el uso de términos gramaticales en la definición del tema, porque esto podría afectar negativamente la motivación de los alumnos (Estaire y Zanón, 1990). Sería mejor presentar el tema de modo que suene más atractivo y motivador. Dichos autores proponen algunos títulos (1990:62): “La casa de mis sueños, Nuestra ciudad: álbum de fotos explicado o guía turística, La organización de una fiesta, La organización de un viaje, Un escritor/pintor/músico y su época, Los países hispanohablantes, Escribir una historia”. Ya hemos dicho que en la enseñanza mediante tareas los alumnos son la fuente importante de temas para trabajar en clase. Estaire y Zanón (1990:62) sugieren que no se debieran rechazar temas posibles por ser poco conocidos por el profesor porque, de este modo, los alumnos también pueden tomar la responsabilidad de ser “los expertos sobre el tema”.

El segundo paso es la especificación de los objetivos de comunicación de la unidad. Los objetivos deben incluir el desarrollo de las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita). Por ejemplo, durante la unidad los alumnos pueden desarrollar la capacidad de comprender y demostrar comprensión de información, pedir información y dar información

relacionada con el tema escogido, “Nuestra ciudad”, en forma oral y escrita. Este paso representa el punto de referencia de todos los elementos relacionados con la realización de tareas como eje central de la unidad (Estaire y Zanón, 1990). Es importante que los alumnos participen en la toma de estas decisiones, porque el hecho de que conozcan los objetivos de su trabajo es muy provechoso.

Desde la perspectiva del enfoque por tareas, la especificación de los contenidos a trabajar en la unidad se realiza como resultado de analizar las tareas finales de la unidad. Zanón y Estaire (1990:64) distinguen dos tipos de componentes: “los componentes temáticos y los componentes lingüísticos”. Por ejemplo, en cuanto a los componentes del tema a tratar, posiblemente se nos plantean las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos de la descripción física de nuestra ciudad queremos expresar/comprender? Los componentes lingüísticos incluyen los contenidos léxicos, gramaticales y nocional-funcionales necesarios para realizar las tareas finales. La especificación de ellos es probablemente el paso del proceso de diseño donde el trabajo está hecho exclusivamente por el profesor. Sin embargo, es importante que los alumnos estén informados sobre el resultado, para que ellos puedan tomar responsabilidad de su aprendizaje y evaluar su progreso.

El quinto paso es la planificación del proceso, que incluye la secuenciación de las tareas. La unidad está desarrollada en forma de lecciones compuestas por tareas. Dependiendo de las tareas de cada lección, decidimos qué contenidos, materiales y procedimientos necesitamos en cada una de ellas para progresar hacia la consecución de la tarea final. Decidimos cómo organizar el trabajo que hay que realizar durante la unidad para que se lleven a cabo las tareas finales y, a través de estas, se consigan los objetivos de comunicación de la unidad. En este paso determinamos quién hace qué, con quién, sobre qué tema, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo y por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico.

Estaire y Zanón (1990:67) concluyen que, de este modo, se presenta una “visión panorámica del trabajo real en el aula”. El paso final es la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera realizada por el profesor y los alumnos. El alumno puede evaluar aspectos como su trabajo individual o en el grupo, el trabajo de sus compañeros y del profesor, los materiales utilizados, los procedimientos seguidos, y los resultados obtenidos (Estaire y Zanón, 1990). La evaluación puede llevar a la adaptación de algunos aspectos de la unidad y a la mejora del rendimiento de los diferentes pasos de la programación de tareas.

5. Enseñanza del vocabulario en el enfoque por tareas

En este apartado vamos a ver cómo la enseñanza/aprendizaje del vocabulario basada en tareas se distingue de otros métodos didácticos. La instrucción del vocabulario en el enfoque por tareas difiere de otros métodos de instrucción centrados exclusivamente en las formas porque el primer foco de atención es el significado, mientras que el segundo es la forma de una unidad léxica. Los métodos centrados principalmente en las formas representan un enfoque pedagógico tradicional, que se refleja en el modelo PPP (presentación, práctica y producción). Este modelo pone mucho énfasis en la enseñanza de formas, lo que se refleja en la instrucción explícita de aspectos formales de gramática y léxico. Además, se basa en la idea de que la lengua se aprende mejor cuando se presenta como una serie de elementos del lenguaje a ser adquiridos secuencialmente. En cuanto al vocabulario, primero se introducen las unidades léxicas nuevas y se explican sus características formales, y luego los aprendientes practican con las nuevas palabras. En resumen, el modelo PPP supone que los alumnos aprenderán explícitamente las formas y significados de las unidades léxicas, las practicarán en actividades específicas y muy controladas y luego las pondrán en uso con precisión.

Por otro lado, el enfoque por tareas ofrece más flexibilidad y libertad a los profesores así como a los alumnos en cuanto a la enseñanza/aprendizaje del vocabulario. Eso supone que los alumnos aprenden significados y usos de unidades léxicas nuevas sin centrarse principalmente en los aspectos formales de las palabras. Tal y como afirma Fuente (2006:269), la instrucción del vocabulario mediante tareas conlleva numerosas ventajas. Por ejemplo:

[se] puede incluir una gran variedad de formas lingüísticas, unidades léxicas, frases y expresiones, además de aquellas preseleccionadas; los alumnos pueden usar los elementos del vocabulario en varios contextos, en comunicación e interacción; la negociación de los significados y la atención a las formas pueden llevar desde la fluidez hasta la precisión; las tareas del vocabulario pueden integrar las cuatro destrezas.

Como dice Ur (1996, en Zhou, 2012), los profesores favorecen el método de enseñanza mediante tareas porque consideran que el enfoque por tareas fomenta la participación, disfrute y motivación de los alumnos en la clase. Los expertos coinciden en que este enfoque es un método de enseñanza avanzado que facilita el aprendizaje del vocabulario en el que los estudiantes pueden participar en diversas tareas comunicativas con sus compañeros. Durante las tareas se produce menos carga psicológica, lo que fomenta el uso repetitivo del vocabulario recién aprendido y más negociaciones del significado entre los alumnos (Zhou, 2012).

Como hemos visto, en general, el enfoque por tareas es un método de enseñanza de idiomas en el que las actividades están articuladas en tres fases: la presentación o programación de las actividades y los contenidos lingüísticos, la realización de las tareas y finalmente la revisión de los contenidos lingüísticos. Ahora se nos plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo la enseñanza del léxico participa exactamente en esta dinámica? En la primera fase se expone al alumno a ejercicios de simulación pedagógica para darle una idea de la tarea que tendrá que realizar en la segunda fase, y también para ofrecerle de los elementos necesarios para su realización, como por ejemplo, el léxico adecuado. En otras palabras, los contenidos léxicos se establecen en función de una tarea por realizar, según las necesidades comunicativas que surgen durante la interacción y la realización tareas o proyectos. El enfoque por tareas da tanto al alumno como al profesor una cierta libertad de elegir los contenidos léxicos y las estrategias que mejor convengan a la comunicación de un mensaje o a la realización de una tarea o proyecto de manera exitosa. En el proceso de selección del léxico se deben seguir ciertos criterios. Según Pastora Herrero (1990 en García Giménez, 2008:27), dichos criterios son los siguientes:

- a) Criterio psicológico: comprende las unidades léxicas que se suponen propias, teniendo en cuenta el uso y el predominio en cada momento del proceso de aprendizaje del alumno.
- b) Criterio filológico: unidades léxicas que tengan un gran valor conceptual.
- c) Criterio pedagógico: unidades léxicas que faciliten el aprendizaje, incrementen el interés discente y promuevan una transferencia tanto vertical como horizontal.
- d) Criterio social: unidades léxicas con mayor frecuencia dentro de un grupo o de una comunidad que comparte la misma lengua.

Además, el Consejo de Europa en su *Marco común europeo de referencia para las lenguas* ofrece recomendaciones sobre los criterios que hay que tener en cuenta para la selección del vocabulario que se debe enseñar en la clase de lengua extranjera, con el objetivo de realizar un aprendizaje significativo y funcional. Se debe elegir las unidades léxicas que se consideren “claves en las áreas temáticas que correspondan a los niveles de aprendizaje y que permitan la consecución de las tareas comunicativas” (MCER, 2002:149). También se debe escoger el vocabulario que refleje la diferencia cultural y los valores importantes compartidos por los grupos sociales cuya lengua se está enseñando. Este criterio combina la frecuencia real de una unidad léxica con su productividad. El siguiente criterio propuesto en el MCER es la selección de las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas, usando listas de frecuencia. García Giménez (2008) nota que este criterio ha sido cuestionado, porque no todas las unidades léxicas que aparecen en dichas listas como muy frecuentes resultan útiles a un grupo particular de alumnos. El profesor debería saber distinguir a cuáles de esas palabras es necesario prestar atención.

Otra recomendación para la enseñanza del léxico ofrecida por el *MCER* es elegir textos orales y escritos auténticos, y enseñar el vocabulario que contienen con el fin de “poner a los estudiantes en contacto con la lengua real de diferentes registros” (2002:149). Además, el profesor puede graduar la dificultad de los textos según los niveles del dominio de la lengua de los aprendientes. Por último, el *MCER* aconseja que el desarrollo de los contenidos léxicos no se planifique completamente de antemano, sino que se permita que se desarrolle orgánicamente en respuesta a las necesidades de los alumnos en el proceso de la realización de las tareas comunicativas. Para esto se requiere la capacidad de improvisación de los profesores. Al mismo tiempo, se permite trabajar con un gran número de unidades léxicas en cada clase, aunque a veces, por las exigencias del desarrollo de la secuencia didáctica, no se puede dar una contextualización muy amplia de dichas unidades léxicas.

Según el *MCER* (2002), la riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes para la evaluación del dominio de la lengua que tiene el aprendiente y para la planificación de la enseñanza del léxico. En el enfoque por tareas como un modelo comunicativo de enseñanza se pueden seguir las pautas ofrecidas en el *MCER* para determinar qué riqueza de vocabulario o número de palabras y de expresiones hechas tendrá que adquirir el alumno, qué alcance de vocabulario o ámbitos y temas estudiados tendrá que conocer, qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, y cómo se le capacitará para ello y qué se exigirá de él al respecto. En otras palabras, dentro del enfoque por tareas se considera cuáles elementos léxicos y estrategias se necesitan para aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido para cumplir con los requisitos didácticos contemporáneos establecidos por el *MCER*.

El enfoque por tareas supone varias formas en las que los aprendientes pueden desarrollar su vocabulario. El vocabulario se puede enseñar mediante la simple exposición de los alumnos a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito. También se puede introducir el vocabulario preguntando a los alumnos, según sea necesario en tareas y actividades concretas, o mediante la inclusión de vocabulario en contexto, como por ejemplo, en textos del manual. Las nuevas unidades léxicas se pueden presentar acompañadas de apoyo visual: imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas u objetos, o explorando campos semánticos y construyendo mapas conceptuales. Entonces, ese vocabulario presentado se reutiliza en ejercicios y actividades que forman parte de tareas posibilitadoras y comunicativas.

El vocabulario tiene gran importancia en la producción oral. En la actual enseñanza de idiomas, a partir del desarrollo del método comunicativo y del enfoque por tareas, se favorecen los usos orales del vocabulario. Es decir, se pone enfoque en la práctica verbal del léxico a través de contextos discursivos interactivos. Este planteamiento capacita al alumno para desprenderse en distintas “situaciones comunicativas reales y espontáneas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la competencia fonológica” (Rodríguez González, 2006:132). Una forma más de desarrollar el vocabulario es explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación, por ejemplo, mediante la formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional o modismos. Relacionado con ello es el concepto de la negociación del significado y la enseñanza centrada en la forma.

5.1. Rol de la enseñanza centrada en las formas en el desarrollo de la competencia léxica

Según Fuente (2006), las tareas de interacción centradas en la forma ayudan a los aprendientes notar ciertas características del *input* y compararlas con su propia producción. Asimismo, la producción también “induce a los alumnos a reflexionar sobre las formas lingüísticas, y esto hace más probable que la adquisición ocurra” (Swain, 1985, en Fuente, 2006:265). Esto se puede realizar mediante tareas en varias maneras diferentes. Ellis (2001, en Fuente, 2006:265) define la enseñanza centrada en la forma como “cualquier actividad de enseñanza planificada o incidental con la que se pretende inducir a los estudiantes a prestar atención a la forma lingüística”.

El mismo autor clasifica la enseñanza centrada en la forma en tres categorías: (1) el enfoque en las formas, donde en primer lugar se presta la atención a la forma (de manera explícita e implícita); (2) el enfoque en la forma planificado, donde en primer lugar se presta la atención al significado, pero las tareas se centran en unas formas específicas de la lengua extranjera; y (3) el enfoque en la forma incidental, donde se presta atención al significado, pero también a una variedad de formas lingüísticas de la lengua extranjera (*ibid.* 2006). En general, se afirma en la literatura que las tareas deben estructurarse con respecto a los objetivos deseados. Obviamente, el objetivo de las tareas de vocabulario debe ser la adquisición de las palabras y la expansión del conocimiento del léxico, pero no solo de los significados, sino también de las formas. Como notan Doughty y Williams (1998, en Fuente 2006), el término forma no se debe limitar únicamente a los contenidos gramaticales, sino más bien incluir todos los

aspectos de la lengua extranjera, incluso el vocabulario. Según esos autores, es probable que la atención a la forma mejore la adquisición del léxico.

Fuente plantea varias preguntas sobre el papel de las tareas comunicativas y la instrucción centrada en la forma en la adquisición del léxico: ¿Deberían las tareas de vocabulario incluir instrucción centrada en la forma y, en el caso que sí, cuándo (antes, durante, o después de la tarea basada en el significado)? Como ha notado esa autora (2006:267), muchos autores que estudian el enfoque por tareas están de acuerdo que la instrucción centrada en la forma guiada por el profesor durante las tareas sea beneficiaria para la adquisición del léxico. Se considera que con esas actividades se fomenta la reflexión y consolidación. Se recomienda que cada tipo de instrucción basada en la forma se realice antes o después de la tarea comunicativa.

Entonces ¿cuál sería la estructura y secuencia ideal de una tarea de vocabulario y qué elementos específicos debe contener esa tarea para mejorar el aprendizaje del vocabulario y la lengua extranjera en general? En cuanto a la estructura y la secuencia, hay argumentos convincentes para hacer los alumnos participar en la fase de pretarea, cuyo objetivo es introducir a los alumnos el tema de la tarea y exponerlos al *input* auténtico. Luego sigue la fase de tarea, en la que se presta atención a la forma así como a la fluidez. Ese modelo con la estructura extendida de la tarea tiene un efecto acumulativo, así que las relaciones entre la forma y el significado se pueden establecer poco a poco, gradualmente, lo que facilita el proceso de aprendizaje del vocabulario.

¿Qué tipo de instrucción centrada en la forma debe proporcionarse (planificada, incidental)? ¿Debería ser explícita o implícita? En cuanto a esa pregunta, las opiniones de los investigadores difieren. Por un lado, no se recomienda la preselección de formas durante la fase de pretarea o postarea, sino la instrucción incidental de las formas. O sea, se debe prestar atención a las formas cuando los alumnos las notan y consideran importantes. El profesor lo debería hacer después de la tarea de comunicación, para consolidar e integrar nuevas formas. Por otro lado, se sugiere la preselección de formas (instrucción planificada), o sea, las tareas diseñadas de tal manera que los aprendientes necesiten usar ciertas formas específicas de la lengua extranjera para realizar la tarea. De ese modo, los alumnos pueden negociar las formas en producción y recibir retroalimentación sobre el uso de las formas nuevas. Varios estudios han mostrado que tales tareas interactivas donde los alumnos son obligados a producir *output* léxico específico llevan a un mayor nivel de adquisición del vocabulario productivo (Fuente 2006).

5.2. Actividades para la enseñanza del léxico en el enfoque por tareas

El enfoque por tareas permite a los alumnos desarrollar estrategias para manejar el vocabulario nuevo manteniendo al mismo tiempo un enfoque comunicativo. Estas estrategias incluyen adivinar el significado mediante el contexto, negociar el significado con otros, y usar los medios para soltarse con vocabulario nuevo bajo presión comunicativa. Este enfoque requiere gestión cuidadosa por el profesor para prevenir que palabras desconocidas impidan a los alumnos lograr otros objetivos importantes como fluidez o aprendizaje del contenido. Newton (2001:31) explora dos preguntas sobre la enseñanza del léxico dentro del enfoque por tareas: “¿Qué opciones están disponibles al profesor para ayudar a los alumnos enfrentar a cualquier vocabulario desconocido que encuentren?” y “¿Cómo se podría usar vocabulario desconocido en tareas comunicativas para fomentar la adquisición/aprendizaje del vocabulario?”. Según Skehan (1996, en Newton 2001), las opciones para abordar el vocabulario pueden considerarse en tres fases: antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. La principal ventaja de actividades pretarea es la oportunidad de introducir las nuevas palabras y presentar los alumnos el vocabulario que necesitan, y de tal modo reducir la cantidad del trabajo a la hora de hacer la tarea comunicativa.

Estaire (2010) presenta el trabajo con el léxico integrado en tareas de comprensión y de expresión o interacción oral o escrita. Dice que en la fase de pretarea se deberían activar las unidades léxicas conocidas que se van a poner en juego en la tarea, el campo semántico del cual va a aparecer léxico nuevo en la tarea y las asociaciones de ideas alrededor del tema que se va a trabajar. Newton (2001:32) ha argumentado que el aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes prestan atención a las formas de la lengua durante la tarea comunicativa, o sea, “en respuesta a las necesidades de una situación comunicativa en vez de en anticipación de una situación comunicativa”. En la fase de tarea la adquisición del vocabulario depende de tres factores: la necesidad de entender la palabra desconocida para la comprensión, el intento de inferir el significado, y la evaluación o comparación de palabras y su uso en comunicación. Si adoptamos ese método, las nuevas unidades léxicas serán automáticamente el objeto de atención de los alumnos, ya que las encuentran durante la realización de la tarea. De esa manera, la adquisición del vocabulario también puede ser incidental, mientras los alumnos estudiantes activamente tratan de alcanzar los objetivos de comunicación.

Estaire (2010:17) afirma que la fase de postarea tiene como objetivo consolidar, integrar lo nuevo con lo conocido, ampliar la red de asociaciones, relacionar el léxico introducido con las

vivencias de los alumnos y reutilizarlo a través de otra tarea. Añade que en la fase de postarea se pueden usar actividades derivadas de textos orales o escritos que se basan en “asociar una palabra dada a una que aparece en el texto o encontrar en el texto presentado una palabra que se corresponda a una definición dada”. Cuando los alumnos se encuentran con las palabras recién aprendidas más de una vez, en diferentes contextos y formas diferentes, se les facilita el proceso de aprendizaje. Por ello, el vocabulario básico de una tarea frecuentemente se reutiliza en otras tareas que tratan el mismo tema. Sin embargo, se pueden realizar tareas de léxico con identidad propia no necesariamente vinculadas a otras tareas para ampliar el conocimiento del vocabulario de los alumnos.

Newton (2001:36) sugiere otras posibilidades para consolidar el vocabulario recién adquirido, que incluyen actividades de revisión, pruebas, actividades en grupo que implican análisis del vocabulario, y sistemas que ayudan a los alumnos independientemente anotar y revisar el vocabulario nuevo. Desde la perspectiva de enseñanza/aprendizaje del vocabulario mediante tareas, lo más importante es garantizar que, a través de las tareas, los alumnos tengan la oportunidad de conocer y explorar vocabulario nuevo sin ayuda directa del profesor, y utilizar este vocabulario para realizar los objetivos de tareas significativos y útiles.

Para terminar el capítulo sobre la enseñanza del léxico en el enfoque por tareas, vamos a mostrar cómo el marco teórico tratado se refleja en práctica. En otras palabras, según las aportaciones de dichos autores y Eugenia Rodríguez Gil, vamos a presentar un resumen de actividades que suelen emplearse en la enseñanza de léxico. Rodríguez Gil (2012) como actividad de prearea propone una lluvia de ideas que suele emplearse en la fase de reconocimiento. Para presentar vocabulario nuevo, practicarlo y repasarlo se puede usar una variedad de actividades. La misma autora menciona algunas de ellas, como por ejemplo, las actividades de correspondencia imagen-palabra o definición-palabra acompañadas por tarjetas, fotos o dibujos como materiales de apoyo (2012).

Las actividades como mapas mentales, descubrir el intruso o completar tablas sirven para categorizar o clasificar unidades léxicas según asociación conceptual o funcional. Se realizan mediante trabajos individuales o en parejas en las fases de comprensión, uso y retención. Para establecer las relaciones asociativas por el significado se llevan a cabo actividades de clasificación de series de conceptos o experiencias según connotaciones positivas o negativas, ejercicios basados en parejas de sinónimos/antónimos/polisemia. Las actividades de combinaciones sintagmáticas (colocaciones y expresiones idiomáticas) se basan en identificar

colocaciones en un texto, descubrir colocaciones erróneas, completar fórmulas sociales, reconocer expresiones fijas equivalentes en la lengua materna. Esos tipos de tareas también estimulan la activación de redes asociativas del lexicón mental. Las tareas de verdadero/falso, elección múltiple, eliminar el intruso, realizar definiciones, completar frases o diálogos con un léxico determinado se realizan en las fases de práctica y uso. La actividad de rellenar huecos utilizando diferentes categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) se usa para practicar y revisar el léxico, y sirve principalmente para prestar atención a la forma.

Rodríguez Gil también destaca las “actividades sobre la producción de relatos breves en los que no se puede repetir una palabra simple más de una vez tienen como objetivo la retención de las unidades léxicas y se establecen principalmente mediante trabajo individual o en parejas” (2012:16). Añade que con el mismo fin se realizan actividades lúdicas, que incluyen una tipología variada de juegos, como la invención de frases, las adivinanzas, los crucigramas, las sopas de letras, el bingo, etc. Usando tareas con gradaciones se puede trabajar el vocabulario de los adjetivos y adverbios. Además, mediante el uso de escalas se pueden aprender aspectos del registro, como por ejemplo, el léxico relacionado con ámbitos formales e informales. Según Cervero y Pichardo (2000 en Rodríguez Gil, 2012:17), actividades para trabajar el vocabulario desde una perspectiva intercultural sirven para “sensibilizar al alumnado con lo específico de la cultura de la lengua meta (...); superar los tópicos sobre la otra cultura; y permitir hablar sobre lo específico de su cultura en la lengua meta”.

Varias actividades mencionadas se asocian a una determinada fase del proceso de aprendizaje del léxico. Sin embargo, esto no significa que ellas se realizan exclusivamente en las etapas señaladas, sino pueden realizarse en cualquiera de las fases. En cuanto a la selección y el uso de actividades, lo más importante es adaptarlas a las características del grupo de alumnos y al contenido léxico propio de cada nivel de dominio de la lengua.

6. Análisis de la serie de manuales de ELE: *Gente – Nueva Edición 1, 2 y 3*

La segunda parte de la tesina consiste en el análisis de tres libros del alumno de la serie de manuales *Gente – Nueva Edición 1, 2 y 3*. La serie incluye 9 libros en total:

Gente 1 (2009):

Libro del alumno: E. Martín Peris, N. Sans

Libro del profesor: E. Martín Peris, N. Sans

Libro de trabajo: Ernesto Martín Peris, Neus Sans, P. Martínez Gila

Gente 2 (2009)

Libro del alumno: E. Martín Peris, N. Sans

Libro del profesor: E. Martín Peris, N. Sans

Libro de trabajo: E. Martín Peris, N. Sans, P. Martínez Gila

Gente 3 (2009)

Libro del alumno: E. Martín Peris, N. Sans y N. Sánchez

Libro del profesor: R. Castón Alonso

Libro de trabajo: E. Martín Peris, N. Sans, N. Sánchez, A. Vañó

6.1. Materiales, parámetros y objetivos del análisis

Para este análisis hemos elegido los *libros del alumno Gente – Nueva Edición 1, 2 y 3* porque el enfoque adoptado en la serie *Gente* es el enfoque por tareas, y porque en tres manuales se puede observar el tratamiento del léxico según tres niveles de competencia, ya que *Gente 1* corresponde al nivel A1 – A2, *Gente 2* corresponde al nivel B1 y *Gente 3* corresponde al nivel B2 del *MCER*. Hay que tener en cuenta que se trata de la edición revisada de los manuales de 2009. Eso supone que sus aspectos metodológicos ya han sido adaptados al enfoque comunicativo que propugna el *MCER*. En el análisis hemos incluido solo los tres libros del alumno porque ellos representan el eje central de la serie *Gente*, mientras que los correspondientes libros del profesor y libros de trabajo son materiales complementarios que siguen el contenido de los libros del alumno. Opinamos que el material elegido es una muestra adecuada para este análisis en cuanto a la cantidad y tipo de información que ofrece.

El análisis consistirá en la observación y síntesis comparativa de las prácticas didácticas propuestas por estos manuales en cuanto al método adoptado, o sea, el enfoque por tareas, y la concepción del léxico subyacente a las tareas analizadas. Es decir, vamos a averiguar si los manuales tienen como objetivo principal que los alumnos aprendan una lengua extranjera para realizar unas determinadas acciones no solo relacionadas con la propia lengua en sí, sino con la función de cada individuo dentro de la sociedad, de unas determinadas circunstancias y en un contexto propio. Las preguntas a las cuales trataremos de responder son las siguientes: ¿Cómo se pone en práctica el marco teórico del enfoque por tareas en esos manuales?

¿Cómo se trata el vocabulario en los manuales basados en el enfoque por tareas en diferentes niveles de dominio de la lengua?

¿Cómo los manuales siguen las pautas del *MCER* en cuanto a la adecuación a los niveles del dominio y de la riqueza de vocabulario?

Para responder a la pregunta *¿Cómo se pone en práctica el marco teórico del enfoque por tareas en esos manuales?* presentaremos la estructura de los manuales y la organización de las unidades según la fase de pretarea, tarea y postarea. Analizaremos las partes de la unidad de los libros del alumno con el fin de ver cómo el marco teórico del enfoque por tareas se actualiza en este caso. Entonces vamos a considerar la autenticidad como una característica principal de tareas comunicativas. Otro parámetro observado será la relación entre las formas y los significados de las unidades léxicas.

Luego, analizaremos detalladamente el tratamiento de léxico en los ejemplos de una unidad de cada uno de los libros del alumno *Gente*, con el objetivo de mostrar *cómo se trata el vocabulario en los manuales basados en el enfoque por tareas en diferentes niveles de dominio de la lengua*. El criterio de selección de las unidades didácticas analizadas es la variedad de prácticas y concepciones de la enseñanza del léxico que ofrecen los manuales. Se va a observar si existen indicios de una cierta evolución de la metodología de enseñanza del vocabulario en las unidades y tareas propuestas.

En la parte final vamos a observar el modo de trabajar el vocabulario en los tres manuales según los niveles del *MCER*. Para ello, revisamos tres libros del alumno en su totalidad, ya que abarcan los niveles desde A1 hasta B2. Los parámetros del análisis serán los tipos de textos, unidades léxicas, campos semánticos y tipos de información que predominan en cada uno de los niveles de competencia. Según dichos parámetros se va a examinar *cómo el manual sigue las pautas del MCER en cuanto a la adecuación a los niveles del dominio y de la riqueza de vocabulario*. En esa parte del análisis se mostrará si los manuales cumplen con los requisitos de la enseñanza de lenguas contemporánea establecidos por el *Marco*.

6.2. Estructura del manual y la unidad didáctica

La serie de manuales *Gente* está organizada en 3 niveles. Como hemos dicho, *Gente 1* corresponde al nivel A1 – A2 del *MCER*. *Gente 2* corresponde al nivel B1 y *Gente 3* corresponde al nivel B2 del *MCER*. Los manuales están dirigidos a los jóvenes y adultos. Por ello, los temas elegidos y los objetivos definidos están adaptados para poder ser aplicados en

varios contextos diferentes. En cuanto a la estructura, los manuales *Gente 1* y *Gente 2* están compuestos por 11 unidades didácticas y *Gente 3* por 12, que representan diferentes áreas temáticas, como *Gente que trabaja*, *Gente que come bien*, *Gente de vacaciones*, *Gente de ciudad*, *Gente sana*, *Gente genial*, *Gente con derechos*, *Gente y emociones*, etc. Al inicio del manual se ofrece una breve explicación de cuatro partes que constituyen cada unidad y se proponen pautas al profesor y a los alumnos sobre cómo aprovechar los elementos del manual de una manera exitosa.

6.2.1. Entrar en materia

En la parte introductoria de la unidad llamada *Entrar en materia* se exponen sus objetivos y contenidos y se describe la tarea que los alumnos van a realizar. Aquí se presenta el primer contacto con el tema y el vocabulario de la unidad. Ejemplo (*Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*): “Vamos a organizar unas vacaciones en grupo. Para ello, aprenderemos: a hablar de gustos, intereses y preferencias (gustar, querer, preferir), a contrastar gustos (a mí también/tampoco, a mí sí/no), a hablar de lugares y de la existencia de servicios (hay, está, están).”

6.2.2. En contexto

En la **fase de pretarea**, los alumnos realizan actividades fundamentalmente receptoras y de comprensión, usando su intuición y sus conocimientos previos. El profesor puede aprovechar las imágenes para introducir y ampliar el vocabulario relacionado con el tema y las tareas. Fotografías o dibujos pueden resultar motivadores y también ayudar a los alumnos a comprender los textos o el vocabulario. En la parte titulada *En contexto* se presentan los contenidos temáticos de la unidad, generalmente en forma de un texto escrito y texto oral acompañado con imágenes, similar a los que el alumno va a encontrar en las situaciones reales: diálogos, anuncios, artículos, cuentos, programas de radio, etc. Ejemplo (*Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*): “Un test sobre tus vacaciones. Muchas revistas publican tests para saber cómo somos y cuáles son nuestros hábitos. Aquí tienes unos sobre las vacaciones.” De ese modo, los aprendientes van a leer y escuchar los textos auténticos del español de la vida cotidiana.

En el cuadro “Actividades” se ofrecen pautas para trabajar con cada texto. Ejemplo (*Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*): “Rellena este test con tus gustos y preferencias. Después, informa a la clase. Entre todos, te darán ideas para tus próximas vacaciones.” En la parte *Formas y recursos* se introduce el trabajo de control de distintos contenidos lingüísticos

necesarios para la realización de las tareas en la fase siguiente. Por ejemplo, el texto de la página 34 (*Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*) sirve de presentación del léxico de lugares y de servicios de la ciudad que los alumnos van a necesitar para realizar los dos apartados finales de la actividad. En esa actividad se practican por primera vez los usos de las formas *hay* y *está/están*. Todos esos recursos lingüísticos están descritos en una columna central con los contenidos mínimos. La mayoría de las actividades planteadas en esta parte son comunicativas. Es decir, para llevarlas a cabo se debe prestar la atención al significado de las expresiones lingüísticas que se están practicando.

Las actividades se realizan en un contexto que suele ser la realidad del aula con el fin de fomentar la interacción y cooperación entre los alumnos. Por ejemplo, las actividades 6, 7 y 8 en *Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones* tienen como fin la interacción oral en parejas sobre lugares de la ciudad, expresión escrita e interacción oral sobre la existencia y ubicación de lugares en la ciudad, interacción oral en grupos sobre preferencias personales y expresión oral sobre un destino vacacional (35). Así, el alumno no solo debe llevar a cabo una actividad, sino también trabajar con un compañero o en un grupo de forma interactiva.

6.2.3. Tareas

En la **fase de tarea** se realiza un trabajo en el que hay que integrar todas las destrezas lingüísticas. En la parte de la unidad denominada *Tareas* los alumnos realizan las tareas que articulan el ciclo de cuatro partes. Aquí, lo más importante es el uso fluido y eficaz de la lengua. En las partes anteriores los alumnos han practicado los recursos lingüísticos que necesitarán para comunicarse con sus compañeros. El fin principal de esta parte es llegar a usar lo que se ha estudiado en contexto, de manera natural y efectiva. Ejemplo (*Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*): La tarea “Morillo de Tou o Yucatán” empieza con la comprensión lectora individual de folletos turísticos. Cada uno de los grupos, ya formados, debe realizar dos actividades sucesivas. Primero, deben elegir entre ir de viaje a Cancún o Morillo de Tou. Para eso deben leer los textos de los dos anuncios y tomar una decisión personal. Luego, toman una decisión en grupo utilizando las muestras de conversación que se presentan en el libro. Como en el resto del manual, en estas partes se ofrecen muestras de lengua para la actuación lingüística de los alumnos. Además, en el apartado *Os será útil* se encuentran recursos lingüísticos que no se han trabajado en la parte anterior, pero que pueden ser útiles para la ejecución del objetivo de la tarea final. Por ejemplo, en la tarea mencionada,

cuando los alumnos deben decidir sobre fechas, alojamiento y actividades, para ello utilizarán las muestras que se ofrecen en el recuadro *Os será útil* (los verbos gustar y preferir).

Es importante realizar las tareas en el orden y en la manera que marca el manual. Por ejemplo, a veces los textos no deben ser leídos por todos los alumnos en la clase, sino solo por un grupo de alumnos, y la tarea consiste en intercambiar la información obtenida. Es decir, el grupo tiene que informar el resto de la clase sobre lo que ha leído. Si el profesor trabaja todos los textos con toda la clase, perderá la posibilidad de realizar la tarea. Las tareas están diseñadas para ser trabajadas en pequeños grupos o por toda la clase. Los autores del manual han elaborado las tareas que van a permitir crear en el aula situaciones comunicativas similares a aquellas de la vida real: resolver un problema, ponerse de acuerdo con los compañeros, intercambiar información con ellos y elaborar un texto. Por ejemplo, en la tarea final en *Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*, los alumnos hacen planes para un viaje en grupos. Primero completan el esquema de la página 37 según sus preferencias. Luego, un portavoz del grupo explica ante la clase el plan de viaje. Seguidamente, diferentes alumnos exponen las distintas partes del plan. El esquema les sirve para su exposición oral pública. Lo ideal es que sean capaces de realizarla sin leerlo, pero puede servirles de apoyo.

6.2.4. Mundos en contacto

La parte titulada *Mundos en contacto* puede corresponder a la fase de **postarea**. En esas partes de la unidad se propone una reflexión intercultural que sirve para desarrollar y mejorar la comprensión de contenidos socioculturales diferentes, tanto de la sociedad del alumno frente a las sociedades hispanohablantes, como de estas entre sí. Los temas presentados están relacionados con el ámbito general de la unidad e incluyen una gran cantidad de vocabulario receptivo que es superior al vocabulario de las partes anteriores. Por ejemplo, en *Gente 1, Unidad 3: Gente de vacaciones*, se propone la interacción oral sobre la geografía de Sudamérica usando el mapa. Se introduce nuevo léxico, como los nombres de accidentes geográficos (río, lago, montaña, isla...) y los puntos cardinales (norte, sur, este, oeste). En esas partes de la unidad, es esencial la motivación y la preparación para la comprensión.

En la misma unidad también se encuentra el anuncio “Ven a conocer Castilla y León”, elaborado por una agencia de publicidad. La actividad incluye la comprensión lectora y auditiva del anuncio. Ese texto auténtico es más exigente y difícil que los otros ofrecidos en esta unidad y en los cursos de nivel A1 y A2 en general. Sin embargo, se pueden realizar actividades comunicativas a partir de ese texto, siempre que sirvan para la comprensión y, de

ningún modo, para la producción de textos semejantes. Además de mejorar la capacidad de comprensión de los alumnos, el objetivo de esa parte es poner a los alumnos en el contacto con la realidad hispana a través de textos auténticos de prensa, literarios y de otros tipos. Siempre que ha sido posible, se propone una actividad en la que el tema se pone en relación con las propias experiencias de los alumnos.

6.3. Tareas

La serie de manuales *Gente* se basa en el método de enseñanza mediante tareas. Se sigue la idea del objetivo como motor de las tareas y se adapta a las circunstancias de un manual. Mediante la metodología adoptada se trata de desarrollar unas tareas que activan usos auténticos de la lengua española. Las tareas son unas actuaciones lingüísticas relacionadas con unas determinadas intenciones y son similares a las actividades lingüísticas en el mundo real. Para reproducir en el aula los usos de la lengua que los hablantes nativos realizan en sus actividades lingüísticas habituales, es necesario encontrar mecanismos que los provocan. Ese mecanismo que permite introducir en el aula las intenciones de los hablantes nativos es el objetivo de la tarea. Cuando el objetivo de la tarea está definido, los alumnos realizan unas actividades comunicativas ligadas a la consecución de dicho objetivo.

Las tareas incorporan la activación de las distintas destrezas lingüísticas, como la interacción oral, la expresión y comprensión de textos orales y escritos. La tarea está finalizada cuando se consiga el objetivo, es decir, cuando los alumnos aprendan los contenidos previstos. El éxito de la tarea en gran medida depende de su capacidad para motivar a los alumnos, del interés y esfuerzo que puede provocar. Uno de los aspectos que pueden fomentar la motivación es la autenticidad de las tareas.

6.3.1. Autenticidad

La autenticidad es una característica principal de tareas comunicativas. Se basa en los usos lingüísticos que promueven las tareas y en el contexto en que estos se realizan. Es decir, las tareas se inspiran en actividades de uso del mundo externo al aula, como hablar por teléfono y acordar una cita, pero también en actividades más propias del aula, como aprender el uso de “tú” y “usted”. Las primeras incluyen un contexto ficticio con los tradicionales juegos situacionales o de personajes, como por ejemplo, la tarea 8 de la unidad *Gente en casa en Gente 1*: “Alumno A – Eres un español que se llama Juan Ramón o una española que se llama Elisa. Llamas por teléfono a un extranjero que vive en España. Alumno B – Recibes una llamada de Juan Ramón o Elisa, que te invita a su casa...” (106). Para ello se fijan los roles

sociales: anfitrión/a español/a, invitado/a extranjero/a. Los alumnos del grupo A deben adoptar la personalidad de los anfitriones españoles. Los alumnos del grupo B se representan a sí mismos, pero también adoptan una situación ficticia, puesto que tienen una pareja de entre los otros alumnos A de la clase.

El segundo tipo de tareas incluye actividades desde su propia identidad real, sin la necesidad de crear un contexto ficticio, como la tarea 7 (105): “¿Tú o usted? Observa qué tratamiento usan los personajes de estas viñetas y marca en los textos las palabras que te han ayudado a saberlo.” Aquí, los alumnos deben reconocer las formas “tú” y “usted” (del presente de indicativo y del imperativo) en textos escritos, con sus correspondencias en otros sistemas: el posesivo (su/tu dirección), los pronombres átonos (te/le presento), el uso del nombre propio o el apellido, solos o precedidos de Sr./Sra. Después, realizan otra actividad que consiste en analizar las razones para la elección entre una u otra de las dos formas de tratamiento. Las tareas no solo sirven como un medio de adquisición y aprendizaje de la lengua motivador, interactivo y comunicativo, sino también fomentan la autoevaluación y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, porque mediante ellas el alumno puede comparar su nivel de dominio y capacidad de uso de la lengua extranjera con las necesidades de aprendizaje e intereses propios.

6.3.2. Atención a la forma

En el análisis de las partes de unidades didácticas de *Gente*, entre otras, hemos comentado la parte denominada *Formas y recursos*. Si solamente miramos su título y diseño, es obvio que allí se pone atención en la forma de una manera explícita. En la introducción al libro del alumno, los autores informan a los usuarios que “en las actividades de estas páginas se va a fijar la atención en algunos aspectos gramaticales”, pero destacan que eso se va a hacer “siempre pensando en cómo se usan y para qué sirven en la comunicación”. Por ello, podemos notar que la atención centrada en la forma tiene como fin capacitar a los alumnos para realizar las tareas, es decir, tiene fines comunicativos. En las actividades de esa parte de la unidad, los alumnos deben fijarse en las estructuras y los mecanismos de la lengua para comprender algunas reglas determinadas. En *Gente*, se propone que la instrucción basada en la forma sea realizada antes de la tarea comunicativa. De ese modo, se introduce el trabajo de control de los distintos recursos lingüísticos necesarios para la realización de las tareas en la fase siguiente. Esos contenidos lingüísticos se encuentran en una tabla central.

Allí, a los alumnos también se les indica las páginas del *Consultorio gramatical* de la unidad correspondiente, que pueden consultar cuándo necesitan ampliar las explicaciones de la tabla. Este *Consultorio* se halla al final de los manuales *Gente – Nueva Edición 1, 2 y 3*, detrás de las unidades, y recoge los aspectos gramaticales de cada unidad didáctica. Allí también está incluida una tabla práctica de verbos regulares e irregulares. Los autores del manual dicen que su objetivo es potenciar el uso de esta herramienta y estimular la autonomía del alumno. Teniendo en cuenta el apartado de la primera parte de la tesina, sobre la atención a la forma en el aprendizaje de léxico, podemos concluir que en los manuales *Gente* se ha adoptado el enfoque en la forma planificado, donde en primer lugar se presta la atención al significado, pero las tareas se centran en unas formas específicas de la lengua extranjera. La instrucción centrada en la forma guiada por el profesor puede ser beneficiaria para la adquisición de nuevos contenidos. Los autores de *Gente* han optado por la preselección e instrucción planificada de formas, o sea, han diseñado las tareas de tal manera que los alumnos necesiten usar ciertas formas específicas de la lengua extranjera para realizar las tareas. De ese modo, los alumnos pueden negociar las formas en producción y recibir retroalimentación sobre el uso de las formas nuevas.

6.3.3. Resumen de las conclusiones

- Las tareas están contextualizadas dentro del conjunto de actividades que se llevan a cabo en el aula.
- Los temas de las tareas y las actividades que esas generan son diseñadas para corresponder a los intereses de los alumnos según su edad y nivel de conocimiento.
- Las tareas tienen una finalidad extralingüística y provocan que los alumnos expresen significados propios.
- Como el principal criterio del éxito de la tarea se puede evaluar la eficacia de la transmisión de los mensajes.
- Las tareas fomentan un discurso auténtico, comparable al que ocurriría en situaciones similares fuera del aula.
- El significado tiene prioridad, pero también se presta atención a las formas con fines comunicativos.

6.4. Tratamiento del léxico – análisis de unidades

En la serie de manuales *Gente – Nueva Edición* no hay una parte específica de la unidad didáctica que esté dirigida exclusivamente a la enseñanza del léxico. Más bien, el vocabulario

está integrado en todas las partes de la unidad en mayor o menor medida. En el índice de cada manual se puede ver cómo el vocabulario está organizado por unidades. Vamos a observar el tratamiento del léxico en el análisis comparativo de los ejemplos de las unidades de los libros del alumno *Gente 1*, *2* y *3* con el objetivo de mostrar cómo se trata el vocabulario en los manuales basados en el enfoque por tareas en diferentes niveles de dominio de la lengua. Puesto que *Gente 1* abarca el nivel A1 y A2, *Gente 2* corresponde al nivel B1 y *Gente 3* al nivel B2 del *MCER*, hemos elegido la unidad de cada uno de los manuales. El otro criterio de selección de unidades ha sido el mayor número y la mayor variedad de actividades del vocabulario para observar las prácticas y concepciones de la enseñanza del léxico que ofrecen los manuales y ver si hay una cierta evolución de la metodología de enseñanza del vocabulario en las tareas propuestas. Las preguntas a las cuales trataremos de responder son las siguientes: ¿Qué tipos de unidades léxicas se distinguen? ¿Aparecen de forma integrada los diferentes tipos de información a la hora de enseñar las nuevas unidades léxicas? ¿Qué actividades se presentan para trabajar el léxico? ¿Cuáles de ellas son más frecuentes en cada una de las unidades didácticas seleccionadas? ¿El léxico se trabaja en todas las destrezas?

6.4.1. *Gente 1 – Unidad 7: Gente que come bien*

Ya en la primera parte de cada unidad, titulada *Entrar en materia*, se presenta el contenido léxico que se va a estudiar. Al nivel inicial, en las primeras dos actividades se introduce una gran cantidad de vocabulario básico de alimentos, envases, platos y recetas. Eso incluye unidades léxicas simples, como: *garbanzos, gambas, jamón serrano, uvas, limones, almendras, cava, espárrago, fresas, naranjas, plátanos, tomates, avellanas, queso, aceite de oliva, aceitunas, vino, nueces, cerezas, chorizo, pan*. Además, se introducen colocaciones, como: *docena de huevos, cartón de leche entera, botella de vino tinto, latas de coca-cola, paquete de azúcar*. En cuanto a la manera en la que se presentan las unidades léxicas nuevas del tema, podemos notar que el vocabulario se introduce mediante fotografías de alimentos y listas de sus nombres. Los alumnos relacionan los alimentos de la lista con aquellos en la fotografía y entonces comprueban sus soluciones con el profesor y los compañeros. En esta fase de aprendizaje se le da prioridad al reconocimiento y memorización de nuevas unidades léxicas. Los alumnos pueden recurrir al diccionario para comprender los significados o pedir ayuda del profesor, es decir, todavía no negocian el significado entre sí. El vocabulario se practica mediante la simulación realizada en parejas y grupos.

En las actividades 3 y 4 el vocabulario de comida aparece de forma integrada con los diferentes tipos de información, como el uso y los contenidos socioculturales, presentado mediante textos adaptados (menú y artículo de una revista), uno sobre la cocina mexicana y otro sobre la dieta mediterránea. El objetivo de la actividad es la comprensión lectora y la ampliación de vocabulario receptivo y productivo: *carne roja, dulces, huevos, aves de corral, pescado, yogur, pasta, arroz, cuscús, polenta, cereales, patatas, fruta, legumbres, frutos secos y hortalizas*. El uso de las unidades léxicas está mostrado en el texto. Junto con el vocabulario se introducen los contenidos socioculturales sobre la cocina mexicana y los hábitos alimentarios de los españoles. En esta unidad podemos ver que se ofrecen varios tipos de apoyo de unidades léxicas nuevas mediante textos, fotografías y dibujos. Las actividades 5, 6, 7 y 8 refuerzan el uso del léxico presentado en las partes anteriores mediante interacción oral y comprensión auditiva, pero también introducen aún más unidades léxicas nuevas: *tomates, cebollas, pollo, carne de ternera, harina, pimientos, calamares y mejillones*. En dichas actividades se deben poner en uso el vocabulario y los contenidos que aparecen en la columna gramatical. De este modo, se trabajan las formas gramaticales implícitamente, mientras que la atención del alumno se centra en el significado.

La tarea final de la unidad puede tratarse como un juego de vocabulario y memoria. Los alumnos leen y después escuchan el texto “La tortilla española” para resolver los problemas de comprensión. La tarea se basa en la expresión escrita de recetas de cocina en la cual los alumnos deben trabajar en grupos y usar el léxico adquirido en las actividades en fase de pretarea. La tarea está marcada con el ícono que indica su adecuación al *Marco de referencia europeo de las lenguas*. Eso significa que puede ser incorporada al *Portfolio europeo de las lenguas*, lo que refuerza los mecanismos de autoevaluación y concienciación del proceso de aprendizaje. Las dos actividades siguientes se centran en la interacción oral en parejas y grupos. Se exponen todas las recetas en la pared para que todos los alumnos puedan leerlas y se vota la receta más interesante. Al final se hace un libro de cocina que recoge todas las recetas escritas por los alumnos.

Como ya ha sido mencionado, en la parte de cada unidad titulada *Mundos en contacto* se introducen contenidos socioculturales. En este caso, se tratan las costumbres y normas sociales asociadas a las comidas, a partir de la lectura de un texto novelado. Además, aquí se presentan textos literarios auténticos: fragmentos de dos poemas de Pablo Neruda. En los poemas aparece vocabulario que los alumnos no tienen que memorizar, el profesor solo lo

debería aclarar para llevar a cabo la tarea. Mediante una lluvia de ideas de posibles metáforas asociadas a los alimentos, los alumnos consolidan y amplían su conocimiento del léxico relacionado al tema y al final intentan escribir un poema sobre un alimento. Esa tarea también se puede incluir en el *Portfolio europeo de las lenguas*.

6.4.2. Gente 2 – Unidad 5: Gente y cosas

En la unidad del nivel B1, en las primeras dos actividades mediante una encuesta se introduce el vocabulario que se refiere a diferentes gestos, como: *cortar con las tijeras, peinarse, decir no, decir adiós*. Los alumnos pueden deducir el significado de una unidad léxica por el contexto (lanzar *una pelota*) o por la demostración del gesto en cuestión. Integrado con el léxico se presenta el contenido sociocultural relacionado con gestos en diferentes culturas, en España, Latinoamérica, etc. El vocabulario se trabaja desde una perspectiva intercultural para sensibilizar a los aprendientes con lo específico de la cultura de la lengua meta. En las actividades proporcionadas se realiza la interpretación de dichos gestos y la interacción oral entre alumnos, en parejas y grupos.

En las actividades 3 y 4 el vocabulario de objetos de uso cotidiano aparece contextualizado en un texto diseñado y un texto periodístico adaptado, en el cual se muestra su uso de forma implícita. En el texto aparecen unidades léxicas compuestas, como *abrelatas* y *sacacorchos*, que pueden servir para explicar este mecanismo de formación de palabras en español y su uso por los hablantes para crear efectos expresivos: *rompecorazones* (un donjuán), *matasanos* (un mal médico), *sacamuélas* (un dentista, despectivamente). El objetivo de dichas actividades es la comprensión lectora, interacción oral y expresión escrita.

La actividad 5 es una actividad lúdica, bingo, para practicar la expresión de características y cualidades. Para realizarla, los alumnos necesitan conocer bien el vocabulario que utilizan, tanto los nombres de los objetos como las características que describen. Como al nivel inicial, aquí también el léxico se presenta acompañado de apoyo visual en la forma de imágenes. En la actividad 7 se trabaja el vocabulario de las formas y cualidades de manera explícita. Los alumnos usarán el vocabulario que hay en la columna *Formas y recursos*. En la actividad 8 se refuerza el uso del léxico presentado en las partes anteriores mediante interacción oral, pero también se introducen unidades léxicas nuevas. Las actividades 9 y 10 sirven como tareas posibilitadoras para la introducción al campo temático de la tarea final. Abundan en nuevo vocabulario que los alumnos necesitan aprender y de vocabulario ya conocido que necesitan

actualizar. Por ello, se adjunta una lista de verbos referidos al ámbito doméstico, seguridad y prevención de riesgos, comodidad y ahorro de energía, telegestión, ocio y comunicación.

La tarea final está marcada con el ícono que indica su adecuación al *Marco de referencia europeo de las lenguas*. Los alumnos trabajan autónomamente en grupos para imaginar y describir una vivienda lo más cómoda y ecológica posible, pero no muy cara. Las actividades de lengua que se llevan a cabo son la interacción oral y expresión escrita. Tareas comunicativas como esta pueden ser un medio productivo para la expansión del vocabulario. En su realización los aprendientes se encuentran con el lenguaje de modo que propicia la construcción de múltiples asociaciones entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos en sus sistemas léxicos. Las actividades 12, 13 y 14 se basan en la expresión oral después de la lectura de textos auténticos literarios de Ramón Gómez de la Serna llamados *greguerías*. Para completarlas, se debe conocer nuevo vocabulario, como *gemelos, gaviotas, cucurucho, ardilla, soltarse el pelo, trenza, cola, cascadas*. Los alumnos pueden inferir los significados de las unidades léxicas desconocidas del contexto o negociarlos con la ayuda del profesor.

6.4.3. Gente 3 – Unidad 4: Gente y aventura

En la unidad didáctica del manual *Gente 3*, que abarca el nivel B2, se aborda el léxico del ámbito de viajes, geografía, clima y naturaleza. En la primera actividad el vocabulario aparece contextualizado en dos textos auténticos bastante largos (folletos de viaje). Se introduce vocabulario de accidentes geográficos, fauna y excursiones: *bosque, orilla, cumbre, glaciar, cueva, cerro, islote, espeleólogo, arte rupestre, mamífero, ave marina, ballena, embarcación, canoa, tienda de campaña, trineo, escalada, desplazamiento*, etc. Las unidades léxicas nuevas se trabajan de manera explícita en la actividad de completar tablas que sirve para categorizarlas según asociación conceptual o funcional. Se realiza mediante trabajo individual en la fase de comprensión y retención. Ese ejercicio de vocabulario en el que se llama a los alumnos uno por uno para responder no parece muy interactivo. Sin embargo, las actividades comunicativas siguientes presentan un trabajo más desafiante e interesante porque a los alumnos les proporciona un problema y se les pide que lo resuelvan.

Se introduce más vocabulario específico de objetos y herramientas para los viajes, como *manta de supervivencia, arma blanca, arma de fuego, brújula, linterna, botiquín y antorcha de señalización*, mediante la actividad de correspondencia imagen-palabra y definición-palabra acompañada por dibujos como materiales de apoyo. En la actividad de comprensión

auditiva sobre posibles imprevistos en un viaje los alumnos clasifican una serie de conceptos y experiencias según su relación con el clima y la salud. Así se establecen las relaciones asociativas por el significado en las fases de práctica y uso del vocabulario.

En la actividad 6 el léxico se enseña de manera implícita y no se lo separa de la gramática, sino se lo engloba dentro de los contenidos gramaticales: pretérito imperfecto, pretérito indefinido y presente de subjuntivo. Para ampliar el vocabulario receptivo de los alumnos, se les muestra su uso mediante un texto adaptado en forma de una entrevista. El vocabulario productivo se refuerza mediante un ejercicio comunicativo en la forma de debate. La actividad 7 también fomenta la interacción oral sobre la comparación de la jungla y el desierto a partir de dos textos bastante largos y llenos de unidades léxicas nuevas, como *cobertura vegetal, machete, planta comestible, barro, hinchazón, pudrirse, algodón, cuero, tejido sintético, evitar a toda costa, insolación, deshidratación, humedecer, turbante, tormenta de arena, jeringuilla, mordedura, pozo*, etc. Dichas actividades sirven de ampliación de vocabulario receptivo y productivo, o sea, la preparación de los alumnos para realizar la tarea comunicativa final.

La tarea final otra vez está marcada con el ícono que indica su adecuación al *Marco de referencia europeo de las lenguas* y su objetivo es preparar una expedición de aventura trabajando en grupos. Para ello, los alumnos deben usar el léxico adquirido en la fase de pretarea en las actividades de expresión oral y escrita. En ese tipo de tarea los alumnos pueden ser creativos y expresar sus opiniones y preferencias en la elaboración del pequeño proyecto. De tal modo, a la tarea se le da un sentido personal. En la última parte de la unidad se presentan tres actividades con el objetivo de consolidar el vocabulario aprendido, integrar lo nuevo con lo conocido y ampliar la red de asociaciones. A partir de un reportaje de viajes se presentan contenidos socioculturales sobre varios países americanos y se relacionan con el léxico introducido. Al final, los alumnos relatan sus experiencias como viajeros, reutilizando el vocabulario mientras lo vinculan con sus propias vivencias.

Tabla 1. El tratamiento del vocabulario en unidades didácticas de manuales *Gente*

Manual	<i>Gente 1</i> (A1 y A2)	<i>Gente 2</i> (B1)	<i>Gente 3</i> (B2)
Tipos de unidades léxicas	vocabulario básico: unidades léxicas simples, colocaciones	vocabulario que se utiliza con frecuencia que es más complejo en cuanto a las relaciones de sinonimia,	vocabulario más avanzado y específico para cada contexto: unidades léxicas

		antonimia y polisemia: unidades léxicas simples, palabras compuestas, colocaciones, fórmulas de interacción social	simples, colocaciones, expresiones idiomáticas, fórmulas de interacción social
Unidades léxicas acompañadas con diferentes tipos de información	sí: forma y significado, uso, contenidos socioculturales	sí: forma y significado, uso, contenidos socioculturales	sí: forma y significado, uso, contenidos socioculturales
Actividades para trabajar el léxico	actividades de correspondencia imagen- palabra o definición- palabra acompañadas por tarjetas, fotos o dibujos como materiales de apoyo; verdadero o falso; rellenar huecos; lluvia de ideas; práctica verbal del léxico a través de contextos discursivos interactivos (el léxico se trabaja en 11 de 14 actividades de la unidad)	actividades acompañadas de apoyo visual: imágenes, gestos y mímica; actividades de correspondencia imagen- palabra o definición- palabra; actividades lúdicas y cuestionarios; reconstrucción de frases; resolución de problemas; práctica verbal del léxico a través de contextos discursivos interactivos (el léxico se trabaja en 12 de 14 actividades de la unidad)	actividades acompañadas de apoyo visual: imágenes, mapas; actividades de completar tablas; actividades de correspondencia imagen-palabra y definición-palabra; resolución de problemas; debate; práctica del léxico a través de expresión escrita; práctica verbal del léxico a través de contextos discursivos interactivos (el léxico se trabaja en 10 de 12 actividades de la unidad)
Destrezas en las que se trabaja el léxico	interacción oral (11 actividades), comprensión lectora (6) y auditiva (4), expresión escrita (2)	interacción/expresión oral (12), comprensión lectora (6), expresión escrita (4) y comprensión auditiva (1)	interacción/expresión oral (8), comprensión lectora (5), expresión escrita (3) y comprensión auditiva (2)

6.5. Progresión del léxico en la serie de manuales según los niveles de referencia

Al inicio de los libros de alumno *Gente - Nueva Edición 1, 2 y 3* los autores destacan la adecuación de los manuales al *MCER*, diciendo que se siguen los aspectos metodológicos más cercanos al enfoque comunicativo que propugna el *Marco*. Hemos identificado muchos de tales aspectos a lo largo de este trabajo y, para concluir, en Tabla 1 ofrecemos una vista general de ellos. En el *MCER* están disponibles las escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento. Vamos a comparar esos descriptores con el contenido léxico de las unidades de los manuales *Gente* observando los tipos de texto, unidades léxicas, campos semánticos y tipos de información.

En el manual *Gente 1*, que aborda los niveles A1 y A2 del *MCER*, se ofrece una gran variedad de textos cortos. En cuanto a los tipos de texto, encontramos muchos textos diseñados, como por ejemplo, diálogos, artículos informativos, cartas personales y diarios, que imitan el uso cotidiano de la lengua. El manual también contiene un gran número de textos auténticos. Algunos de ellos están adaptados, como por ejemplo, varios artículos periodísticos, textos de páginas web, entrevistas y biografías. Sin embargo, en dicha serie de manuales desde el nivel inicial se utilizan muchos textos auténticos no adaptados. Entre ellos se encuentran folletos turísticos, anuncios, carteles, horarios, menús y recetas. Así los principiantes pueden aprender español utilizando muestras de lengua de la vida real.

En cuanto a los tipos de unidades léxicas en *Gente 1*, se presenta una variedad de palabras y frases aisladas básicas que se refieren a conceptos concretos y situaciones de la vida cotidiana. Los campos semánticos incluyen el vocabulario de profesiones, lugares y servicios, colores, ropa, días de la semana, aspecto físico, actividades físicas, partes del cuerpo, vacaciones, fiestas, ciudad, alimentación, alojamiento, familia, trabajo, etc. Podemos concluir que el nivel de competencia léxica del alumno que se trata de desarrollar con el manual corresponde al descriptor de la riqueza de vocabulario para los niveles A1 y A2 (*MCER*, 2002: 109):

Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

El manual también está armonizado con el descriptor de dominio del vocabulario para el nivel A2 en el *MCER* (2002: 109): “Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas”.

En *Gente 2*, que corresponde al nivel B1, encontramos una variedad de textos auténticos adaptados y no adaptados. Entre ellos se destacan páginas web, fichas médicas, campañas de prevención, cuestionarios, artículos de opinión, anuncios publicitarios, textos periodísticos, programas televisivos, biografías, entrevistas, pero también textos literarios. Mediante ellos se introduce el vocabulario relativo a temas y situaciones frecuentes. La competencia léxica se amplía con colocaciones, sinónimos, antónimos y unas expresiones coloquiales frecuentemente usadas. El vocabulario se refiere tanto a conceptos concretos como abstractos.

Los campos semánticos tratados en ese manual son pertinentes para la vida diaria e incluyen aficiones e intereses, estados de ánimo, salud, viajes geografía, historia, cultura y arte. Se introduce el léxico sobre los hechos de actualidad y los objetos de uso cotidiano, así como las fórmulas de la correspondencia. El nivel de competencia léxica prevista en el manual es muy similar al descriptor de la riqueza de vocabulario para el nivel B1 de *MCER* (2002: 109): “(El alumno) tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad”. También corresponde al descriptor de dominio de vocabulario para el nivel B1: “(El alumno) manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes”.

En el manual *Gente 3*, que cubre el nivel B2 del *Marco*, predominan textos auténticos no adaptados de tipo literario, publicitario, periodístico, científico y enciclopédico. En muchos de ellos se tratan temas generales, complejos y más técnicos que en los textos en niveles más bajos. Los textos comprenden declaraciones de derechos, propaganda electoral, un artículo de prensa económica y un folleto explicativo de un examen de ELE. Mediante ellos se introduce un amplio vocabulario relacionado con conceptos concretos y abstractos, que incluye palabras genéricas, expresiones coloquiales, modismos y frases hechas. Se trata el léxico pertinente a temas de diferentes áreas de la vida personal, pública, social –tanto universales como específicos. De esa manera se profundiza y enriquece el dominio del vocabulario del alumno.

Se tratan distintos campos semánticos, lo que permite a los alumnos comprender y comunicarse sobre una variedad de tópicos, como el ámbito de biografía, vida política, cualidades de las personas, posiciones y movimientos, temas y reivindicaciones sociales, relaciones personales y afectivas, cualidades intelectuales y habilidades personales, reacciones

y comportamientos. Esa competencia se puede describir en términos de la riqueza y dominio de vocabulario para el nivel B2 (MCER, 2002: 109):

Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios”. “Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.

La selección de textos auténticos vincula el aprendizaje de la lengua en el aula con el uso de la lengua fuera de la clase. Al mismo tiempo se crean oportunidades en las que los alumnos pueden fijarse no solo en el lenguaje, sino también en el propio proceso de aprendizaje. Un ejemplo de un texto que permite eso sería el folleto explicativo de un examen de ELE en *Gente 3*. Al final, podemos confirmar que las competencias léxicas que los alumnos desarrollan usando los manuales *Gente* generalmente están en línea con las propuestas establecidas por el MCER, como está anunciado en la introducción de cada manual de la serie. En conclusión, dichos libros siguen las pautas del *Marco* en cuanto a la adecuación a los niveles del dominio y de la riqueza de vocabulario.

Tabla 2. El léxico en los manuales *Gente* según los niveles del MCER

Niveles	A1 – A2: <i>Gente 1</i>	B1: <i>Gente 2</i>	B2: <i>Gente 3</i>
Tipos de textos	diseñados: diálogos, textos informativos, cartas personales, diarios auténticos adaptados: artículos periodísticos, textos de páginas web, entrevistas y biografías auténticos no adaptados: folletos turísticos, anuncios, carteles, horarios, menús, recetas	auténticos adaptados y no adaptados: página web, ficha médica, campaña de prevención, cuestionarios, artículos de opinión, anuncios publicitarios, textos periodísticos, programas televisivos, biografías, entrevistas, textos literarios	auténticos no adaptados: variedad de textos literarios, textos periodísticos y publicitarios, textos enciclopédicos y científicos, declaraciones de derechos
Unidades léxicas	repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a conceptos concretos y situaciones de la vida cotidiana	vocabulario relativo a temas y situaciones frecuentes; conceptos concretos y abstractos, colocaciones, sinónimos, antónimos,	amplio vocabulario sobre asuntos relativos a algunos temas específicos y así como temas más generales y complejos; vocabulario

		algunas expresiones coloquiales	concreto y abstracto, palabras genéricas, expresiones idiomáticas y coloquiales
Campos semánticos	profesiones, carácter, lugares y servicios, colores, ropa, días de la semana, aspecto físico, actividades físicas, partes del cuerpo, vacaciones, fiestas, ciudad, alimentación, alojamiento, familia, trabajo	pertinentes para la vida diaria, como aficiones e intereses, estados de ánimo, salud, viajes geografía, historia, cultura y arte; hechos de actualidad y objetos de uso cotidiano, fórmulas de la correspondencia	posición y movimiento, ámbito de biografía, vida política, cualidades de las personas, temas y reivindicaciones sociales, relaciones personales y afectivas, cualidades intelectuales y habilidades personales, reacciones y comportamientos, cualidades morales, la justicia
Tipos de información	el uso, la forma, los contenidos socioculturales El contenido socio-cultural se trabaja en el apartado “Mundos en contacto”.		

6.6. Discusión

La enseñanza del vocabulario mediante las tareas examinadas incluye una gran variedad de formas lingüísticas, unidades léxicas, frases y expresiones. El número de unidades léxicas presentadas en las unidades examinadas es muy alto. Esa cantidad parece ser demasiado grande, particularmente en el nivel inicial, pero los alumnos no tienen que aprender todas las unidades para el uso activo en la producción lingüística. Es decir, una porción del léxico tratado va a formar parte del vocabulario productivo de los alumnos, y el resto va a formar parte de su vocabulario receptivo. En las unidades analizadas el vocabulario se trata como un elemento fundamental para que los alumnos puedan comunicarse en situaciones concretas. Por ello, el léxico se enseña en relación con diferentes situaciones comunicativas, como por ejemplo: comprar alimentos básicos, desenvolverse en un restaurante, escribir una receta y explicarla; describir objetos, expresar opiniones, hablar de problemas domésticos; describir espacios naturales y condiciones climáticas, proponer soluciones ante posibles incidentes... Concluimos que en casi todas las tareas examinadas se trabaja el vocabulario. Se aborda el

léxico en una combinación de forma implícita y explícita, y no se lo separa de la gramática, sino se lo engloba en los contenidos gramaticales.

En cuanto al tipo de unidades léxicas en la unidad didáctica de nivel A1/A2 predomina vocabulario básico, que incluye unidades léxicas simples y colocaciones, mientras que al nivel B1 y B2 se distingue el vocabulario más complejo según las relaciones de sinonimia, antonimia y polisemia. Se introducen unidades léxicas simples, colocaciones, expresiones idiomáticas, fórmulas de interacción social que se utilizan con frecuencia. Hemos observado que con la progresión del nivel de dominio se introduce el léxico más avanzado y específico para cada contexto. En todas las unidades analizadas, el léxico se enseña de forma integrada con diferentes tipos de información, como la forma y el significado, el uso y los contenidos socioculturales.

Los manuales ofrecen una tipología variada de actividades de vocabulario, pero las prácticas o ejercicios en sí no cambian en lo fundamental desde el nivel A1 hasta el nivel B2, excepto que aumenta su grado de dificultad. En el nivel A1 predominan actividades de correspondencia imagen-palabra o definición-palabra acompañadas por tarjetas, fotos o dibujos como materiales de apoyo. Se utilizan actividades de tipo marcar verdadero o falso y rellenar huecos, así como la lluvia de ideas. Al nivel B1 también predominan actividades acompañadas de apoyo visual en forma de imágenes, gestos y mímica y actividades de correspondencia imagen-palabra o definición-palabra. El léxico se trabaja y en actividades lúdicas y cuestionarios. Se introducen la reconstrucción de frases y la resolución de problemas. Al nivel B2 de nuevo aparecen actividades acompañadas de apoyo visual en forma de imágenes, fotografías y mapas. Para enseñar el vocabulario se utilizan actividades de completar tablas y de correspondencia imagen-palabra o definición-palabra. Como al nivel B1, se usan las tareas de resolución de problemas, pero más complejas. Entre ellas destaca el debate, como una actividad interactiva, que requiere preparación, investigación, discusión y reflexión. En todas las unidades examinadas predomina la práctica verbal del léxico a través de contextos discursivos interactivos.

Las tareas de las unidades analizadas, y del manual en general, están diseñadas de modo que los alumnos puedan usar los elementos léxicos en varios contextos, en comunicación e interacción. Hemos visto que las actividades de vocabulario integran las cuatro destrezas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa: interacción oral, comprensión lectora

y auditiva, y expresión escrita. Como podemos notar, en los manuales *Gente*, ya desde el nivel inicial se insiste en la expresión e interacción oral.

Durante la interacción, los alumnos, como interlocutores, no solo hablan y escuchan uno al otro. Mientras escucha, el alumno ya pronostica el resto del mensaje del hablante y prepara una respuesta. Además, los interlocutores deben respetar el turno de palabra. Todo ello significa que aprender a interactuar supone “más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas” (MCER, 2002:14). Aunque dicha destreza predomina en todos los niveles del dominio abarcados por los manuales *Gente 1, 2 y 3*, esto no es el caso con otras destrezas. Es decir, al nivel A1 no se utilizan mucho las actividades de expresión escrita, pero al nivel B1 y B2 aumenta el número de actividades de ese tipo. Como progresa el nivel de dominio, los alumnos deberían producir textos más largos, complejos y variados. Las actividades de comprensión lectora y auditiva se presentan en todas las unidades utilizadas y su grado de dificultad se aumenta desde el nivel A1 hasta el nivel B2.

Observando la adecuación de los manuales analizados al MCER en cuanto a la progresión del léxico, se puede concluir que se siguen los aspectos metodológicos más cercanos al enfoque comunicativo que propugna el *Marco*. Hemos identificado tales aspectos y demostrado que el tratamiento del contenido léxico en las unidades de los manuales *Gente* con respecto a los parámetros como tipos de texto, unidades léxicas, campos semánticos y tipos de información progresa en la manera que coincide con las escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento disponibles en el MCER. La serie de manuales, que aborda los niveles A1 hasta B2 del MCER, contiene un gran número y variedad de textos diseñados y auténticos, adaptados así como no adaptados. En dichos manuales, ya desde el nivel inicial, se utilizan muchos textos auténticos no adaptados, pero su número y grado de complejidad crece proporcionalmente con el nivel de conocimiento de la lengua. En el nivel B2 casi ya no se utilizan textos diseñados. La selección de textos auténticos vincula el aprendizaje de la lengua en el entorno didáctico con el uso de la lengua en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Así se cumple con el requisito que los alumnos aprendan español utilizando muestras de lengua de la vida real.

En cuanto a la progresión del léxico, en *Gente 1* se presenta una variedad de palabras y frases aisladas básicas que se refieren a conceptos concretos y situaciones de la vida diaria. Los campos semánticos incluyen el vocabulario de situaciones y temas conocidos, lo que permite a los alumnos desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas. Podemos

concluir que el nivel de competencia léxica de los aprendientes que se alcanza mediante el manual les capacita para expresar necesidades comunicativas básicas, lo que coincide con los descriptores de riqueza y dominio de vocabulario para los niveles A1 y A2. El nivel de competencia léxica previsto en el manual *Gente 2* es muy similar al descriptor de la riqueza y dominio de vocabulario para el nivel B1 de *MCER*, ya que se aprenden colocaciones, sinónimos, antónimos y unas expresiones coloquiales frecuentemente usadas, proporcionando a los aprendientes suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre los temas pertinentes para vida diaria.

En el manual *Gente 3*, se presentan campos semánticos tanto universales como específicos con el fin de ampliar el dominio de vocabulario de los aprendientes de modo que se les capacita para tratar temas relacionados con su especialidad y los asuntos más generales con relativamente alta precisión léxica. Los tipos de unidades léxicas que se ensañan, incluyendo palabras genéricas, expresiones idiomáticas y coloquiales, enriquecen el vocabulario de los alumnos para poder comunicarse sin frecuente repetición, justo como propone el *MCER* según los descriptores para el nivel B2. Además, los manuales proporcionan oportunidades para que los alumnos puedan fijarse en su propio proceso de aprendizaje, lo que les ofrece independencia y responsabilidad en el proceso de enseñanza. Para resumir, hemos confirmado que las competencias léxicas que los alumnos desarrollan usando los manuales *Gente* generalmente están armonizadas con las propuestas relacionadas con los niveles del dominio y de la riqueza de vocabulario ofrecidas por el *MCER*.

7. Conclusión

En esta tesina se ha tratado el tema de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario de ELE dentro del enfoque por tareas. Antes de profundizar en los procesos de adquisición del vocabulario y el desarrollo de la competencia léxica mediante tareas, hemos ofrecido una valoración teórica del objeto de dicha investigación y explicado los conceptos clave, que incluyen la competencia comunicativa, la competencia léxica, el vocabulario o el léxico y las unidades léxicas. Se ha mostrado que el propósito principal de la enseñanza de lenguas contemporánea se centra en el concepto del desarrollo de la competencia comunicativa del hablante, y que el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, o sea, la competencia léxica, constituye uno de sus componentes clave.

Se ha examinado en detalle el enfoque por tareas, que ha superado los métodos tradicionales, como un modelo didáctico de la enseñanza de idiomas que se basa en el uso de la lengua en situaciones de comunicación familiares a los usuarios, y que se realiza mediante las secuencias programadas en forma de tareas. Eso incluye la presentación del marco teórico del enfoque, sus rasgos y principios fundamentales, la definición de la tarea como el concepto central y la programación de unidades didácticas por tareas en seis pasos. A continuación, hemos analizado detalladamente la manera en la que se trabaja el vocabulario y enseña/aprende el léxico dentro de dicho método. El objeto del análisis también ha sido el rol de la instrucción centrada en las formas en el desarrollo de competencia léxica y la tipología de actividades para la enseñanza del vocabulario en la fase de pretarea, tarea y postarea.

En la segunda parte de la tesina se ha examinado el aspecto práctico del tema, en la forma de análisis de una serie de manuales seleccionada basada el enfoque por tareas. De esa manera se ha mostrado cómo se realiza en la clase el enfoque metodológico adoptado. Hemos observado el tratamiento del vocabulario en esos materiales didácticos y analizado su forma y contenido en relación al marco teórico sobre el enfoque por tareas presentado en la primera parte de la tesina. Se ha considerado la estructura y organización de los manuales y las unidades didácticas. Con el objetivo de mostrar cómo se actualiza la enseñanza/aprendizaje del léxico dentro del enfoque por tareas, hemos analizado ciertas unidades y tareas de dichos manuales. En la parte final se ha examinado el progreso del tratamiento de vocabulario en la serie de libros *Gente* según los niveles del *MCER*, teniendo en cuenta los tipos de texto y unidades léxicas que predominan en cada uno de los niveles de competencia. Para concluir, se ha

demostrado que el manual sigue las pautas del *MCER* en cuanto a la adecuación a los niveles del dominio y de la riqueza de vocabulario.

8. Bibliografía

Adelstein, A. (2007), *Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional "madre"*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Alcalde Mato, N. (2011), "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania". *Revista de lingüística y lenguas aplicadas* 6: 9-23.

Bermúdez L. y González L. (2011), "La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones", *Quórum Académico*, 8(15): 95-110.

Bogaards, P. (2001), "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3): 321-343.

Cartaya Febres, N. (2011), "La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2". *Lingua Americana* 28: 103-118.

Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) [fecha de consulta 13 octubre 2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Ellis, R. (2003), *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Estaire, S. (2010), "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas", *MarcoELE* 12: 1-19.

Estaire, S. y Zanón J. (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, lenguaje, y educación* 7(8): 55-90.

Fuente, M. J. (2006), "Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction". *Language Teaching Research* 10(3): 263-295.

Gómez Molina, J.R. (2000), "La competencia léxica en la enseñanza de español como lengua extranjera". *Mosaico*, 5: 23-29.

Hernández Reinoso, F. (2000), "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje". *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11:141-153.

Hulstijn, J. H. (2003), "Incidental and intentional learning". En Doughty C. J. y Long, M. H. (coord.) *The Handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.

Hymes, D. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa: 27-47.

Ketabi, S. y Shahraki, S. H. (2011), "Vocabulary in the Approaches to Language Teaching: From the Twentieth Century to the Twenty-first". *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3): 726-731.

Lewis, M. (1993), *The lexical approach. The State of ELT and a way Forward*. Londres: Language Teaching Publications.

Martín Peris, E. *et al.* (ed. 2009), *Gente – Nueva Edición: Libro del alumno 1, 2 y 3*. Barcelona: Difusión.

Martínez Salido, B. (2007). “¿Qué significa aprender a través de la acción?”. En Pato, E. y Fernández Dobao, A. (eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec*. Montreal: Universidad de Montreal.

Melka, F. (1997) “Receptive vs. productive aspects of vocabulary”. En Schmitt, N. y McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2001), *Learning Vocabulary in another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Newton, J. (2001), “Options for vocabulary learning through communication tasks”. *ELT Journal* 55(1): 30-37.

Nunan, D. (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum Capdevila, L. (1994), “Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras”, *Textos de la didáctica de la lengua y la literatura*, 1: 85-93.

Pilleux, M. (2001), “Competencia comunicativa y análisis del discurso”. *Estudios filológicos* 36: 143-152.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. [fecha de consulta 13 octubre 2014]. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

Rodríguez Gil, E. (2012), *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Rodríguez González, M. I. (2006), “Creación de un marco para la enseñanza del léxico en e/le: bases lingüísticas, psicológicas y didácticas”. *RedELE*. [fecha de consulta 16 octubre 2014]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_08Rodriguez_Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b80e3a052.

Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Zanón, J. (1990), “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Cable* 5: 19-27.

Zhou, L. (2012), “Pedagogical Strategies for Task-Based Vocabulary Acquisition”. *Sino-US English Teaching* 9(4): 1056-1060.