

APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN UN CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

VENTURA SALAZAR GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1.1.

El aprendizaje del léxico constituye sin duda uno de los aspectos cruciales en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, y, probablemente, el que mayores dificultades suscita, a tenor de las valoraciones realizadas por diferentes profesionales en distintos períodos (cf., entre otros muchos ejemplos, *IAAMSS*, 1956, p. 135; Galisson, 1983, p. 19, o Slagter, 1988, p. 3), con independencia de las orientaciones y enfoques defendidos en cada caso. No cabe duda de que esta situación se ve favorecida por determinados factores lingüísticos, inherentes a la propia naturaleza del vocabulario, de la que además conocemos todavía muy poco. Entre otros, podemos señalar:

- El abundante número de unidades discretas que componen el repertorio léxico de una lengua dada, que es de hecho inabarcable en su totalidad.
- Las innumerables dificultades que conlleva su sistematización, sobre todo si lo comparamos con los componentes fonológico y gramatical.
- El incipiente estado de las investigaciones dedicadas, tanto desde la lingüística como desde otras disciplinas próximas, a todo lo relativo al significado. En concreto, nuestro conocimiento sobre las conexiones entre los aspectos gramaticales, pragmáticos y léxicos de una lengua son aún muy limitados.
- Las múltiples variaciones a las que el léxico se ve sometido de acuerdo con los distintos

tipos de lengua considerados. Así, los fenómenos de mortalidad lingüística y de aparición de nuevas unidades son incesantes, y provocan que el vocabulario de cada idioma se encuentre en un cambio e inestabilidad continuos. Por otra parte, y al margen de las modalidades lingüísticas y diatópicas, nos encontramos igualmente con LENGUAS ESPECIALES, cuya característica más definitoria es la de poseer un léxico específico.

Éstos y otros factores lingüísticos convierten el vocabulario de una lengua en un microcosmos tremendamente complejo, en el ya de por sí complejo universo de la comunicación lingüística, y nos obliga a mostrarnos cautos y ajenos a todo triunfalismo a la hora de abordar las vías para su enseñanza / aprendizaje. No debemos olvidar que, al contrario que en otros componentes de la lengua, en el léxico resulta prácticamente imposible delimitar con precisión la llamada MODALIDAD ESTÁNDAR, que no puede establecerse sino con unos perfiles extremadamente vagos y aproximativos. Algunas investigaciones empíricas, como las llevadas a cabo para la elaboración de diccionarios de frecuencias, o las centradas en la disponibilidad léxica de los hablantes (sobre estas investigaciones en el mundo hispánico, cf. la ponencia de Pedro Benítez, en este mismo congreso) están proporcionando unos datos de enorme utilidad para la especificación del LÉXICO USUAL de una lengua dada, pero al mismo tiempo constatan que se trata de un repertorio movedizo y sujeto a múltiples variables.

1.2. Al margen de lo dicho hasta el momento, el aprendizaje del léxico está condicionado con otros muchos aspectos, que derivan fundamentalmente del marco en que se desarrolla este aprendizaje y de los procedimientos seguidos para lograr su consecución. Por lo tanto, cualquier actuación destinada al desarrollo de la competencia léxica de los aprendices ha de ser contemplada dentro del conjunto de la actividad didáctica, en función del enfoque en el que se sustenta y del currículo en el que toma cuerpo de forma efectiva. Sólo en función de estos elementos puede juzgarse su pertinencia o sus resultados. En este sentido, el punto central del presente trabajo consiste en analizar el papel que el vocabulario ocupa en el seno de las más recientes propuestas en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas y, a partir de ahí, ofrecer algunas propuestas y actividades que consideramos coherentes con una percepción humanista de la enseñanza, y con las investigaciones que modernamente han surgido en torno al diseño de unidades didácticas mediante tareas. Para ello, aportamos previamente una panorámica, necesariamente parcial y sucinta, de los estadios inmediatamente anteriores, para evaluar con mayor precisión el alcance y la novedad de las orientaciones actuales.

2.1.1. El enfoque de GRAMÁTICA / TRADUCCIÓN, que ya había sido seriamente cuestionado por los defensores del método directo, entró definitivamente en crisis en la enseñanza de lenguas modernas a partir del desarrollo y auge de los enfoques AUDIO-ORAL y AUDIOLINGUAL, a partir de los años cuarenta. Ello supuso el cuestionamiento de dos de los procedimientos tradicionales para la enseñanza del vocabulario: la memorización de listas de palabras y el uso del diccionario bilingüe para traducciones directas e inversas. Ya el informe de la IAAMSS (1956, p. 135), documento de indudable interés para conocer el período de transición entre la situación heredada y los enfoques posteriores, constata la insatisfacción de muchos profesores sobre este particular: las listas de palabras se olvidan muy fácilmente, y en cuanto a los vocabularios que los propios estudiantes confeccionan personalmente, no se encuentra ninguna garantía de que las palabras que el alumno recoge en su cuaderno se

encuentren realmente en su cabeza.

2. 1. 2. Las alternativas que se defienden muestran un indudable eclecticismo, dado que, si bien los redactores del informe se pronuncian abiertamente por el enfoque audio-oral (ibid., p. 95), la política lingüística del momento en Gran Bretaña promovía un currículo en el que primaban los aspectos filológicos, tanto por lo que se refiere a la introducción de conocimientos gramaticales explícitos como al papel que se le concedía a la literatura. Igualmente, debían conjugarse los intereses de un gran número de profesores que desempeñaban su labor en distintas circunstancias, y que además diferían en cuanto a su formación y convicciones.

En general, se aboga por incrementar el bagaje léxico de los estudiantes a través de la lectura graduada, ya sea ésta intensiva o extensiva (mediante libros con frecuencia de palabras). Otros recursos metodológicos que se mencionan son el solicitar de los estudiantes la redacción de composiciones libres en las que se vean obligados a manejar nuevos vocablos junto a palabras ya conocidas, agrupar por familias las palabras que van a manejarse en cada clase, ofrecer, al mismo tiempo que se introduce una palabra nueva, otras que contraen con ellas determinadas relaciones semánticas, tales como las de antonimia, sinonimia, etc. En cuanto al uso del diccionario bilingüe (ibid., pp. 195 y s.), ni se prescribe ni se proscribiera explícitamente, si bien se hace un breve balance de las controversias que este punto genera entre los profesores. Ciertamente, se admite que un mal uso de estos libros puede provocar el error entre los estudiantes, fundamentalmente debido a que las distintas acepciones de una palabra rara vez se corresponden con un único vocablo en la lengua materna⁸⁹. No obstante, con las debidas precauciones y cierta instrucción previa sobre su manejo, el diccionario puede convertirse en un instrumento de indudable utilidad. Por otro lado, los riesgos se concentran en la producción (oral o escrita)

⁸⁹ Esto suele ser ilustrado tradicionalmente mediante determinadas anécdotas reales o ficticias cuya comicidad viene provocada por alguna confusión léxica. Así, el señor que entra en una joyería de Londres y pide unos *twins* cuando lo que desea en verdad es *a pair of cuff-links*. Igualmente una colega me comentó que en su primer viaje a Francia dijo en una excursión en grupo que no podía andar porque tenía *des chinoises dans ses souliers*. Más allá de lo hilarantes que puedan resultar estas situaciones, creo que son necesarias ciertas precisiones:

■ Estas confusiones no están motivadas necesariamente por un mal uso del diccionario bilingüe. Antes al contrario, creo que en los casos anteriormente descritos la consulta del diccionario probablemente los habría evitado. Lo que señalan más bien es un fenómeno de hipergeneralización, del que también existen correlatos en el terreno morfosintáctico. El estudiante, que domina el uso de determinada palabra en cierto número de contextos, extrae, influido tal vez por su correspondencia habitual en la lengua materna, una hipótesis sobre su significado, por la que le son asignadas acepciones que no tiene en la lengua estudiada. Esto, necesario es repetirlo, es algo natural en el proceso aprendizaje y no viene motivado por una utilización *viciosa* del diccionario. Por lo que he podido observar en mi experiencia docente, los errores que provoca el mal uso del diccionario suelen ser generalmente de otra índole. Pueden mencionarse aquéllos motivados porque de entre las distintas correspondencias que ofrece un artículo lexicográfico, el estudiante no ha optado por la más apropiada, sino por otra que se parece más a la lexía que existe en su lengua materna o en otra lengua que conoce. Es lo que ocurrió a una noruega, con alto nivel de francés, que, al redactar una receta de cocina, en lugar de *echar aceite en la sartén* optó por *verter óleo en la paila*. Al aplicar su conocimiento de otra lengua al español, estas últimas palabras le resultaban familiares (guardan parecido y proximidad etimológica con sus equivalentes en francés) y a partir de ahí dedujo que eran las correctas y habituales en su nueva lengua.

■ En cualquier caso, y aunque situaciones como las anteriores puedan resultar incómodas para sus protagonistas, lo cierto es que no por ello constituyen ninguna tragedia. Superadas hoy en día las concepciones que punían el error como algo que había evitar a toda costa, estamos en condiciones de valorar su aparición como algo lógico en el proceso de aprendizaje, y en muchos aspectos deseable, en la medida en que supone la elaboración de hipótesis y la toma de iniciativas propias por parte del aprendiz. Además, al menos en lo que concierne a la actividad oral, los problemas de comunicación que tales errores provocan suelen ser fácilmente subsanables y su solución conlleva normalmente un progreso en la competencia léxica.

de los estudiantes, así como en las traducciones inversas, cuando un error en la consulta del diccionario puede provocar la aparición de oraciones sin sentido o, al menos, no genuinas de la lengua meta. Eso supone que, en un currículo en el que las lecturas y las traducciones directas ocupan aún un lugar preeminente, los repertorios lexicográficos ofrecen más ventajas que inconvenientes.

2.1.3. Por más que falte en el informe mencionado una sistematización metodológica realmente adecuada, y que la mayoría de sus presupuestos se encuentran en la actualidad totalmente superados, no han de pasarse por alto algunos de los avances que podemos detectar respecto de la etapa anterior. Por un lado, se tiende a abandonar el aprendizaje por MEMORIZACIÓN en beneficio del aprendizaje por UTILIZACIÓN de las unidades léxicas en la práctica pedagógica. Por otro lado, y de acuerdo con los desarrollos de la lingüística estructural, se contemplan las entidades léxicas no ya como unidades aisladas, sino como elementos que contraen entre sí en el sistema de la lengua unas determinadas relaciones (paradigmáticas y sintagmáticas) pertinentes a la hora de su enseñanza.

Sin embargo, las insuficiencias resultan también manifiestas. No ya porque no se tengan en cuenta los aspectos discursivos y pragmáticos, de los que aún se estaba muy lejos, sino porque no se delimitan las prioridades que deben guiar la atención de los estudiantes. Es decir, no queda claro si el objetivo central es el desarrollo de la competencia del estudiante en la lengua meta o bien el conocimiento externo de la lengua como paso previo para alcanzar otras aspiraciones (filológicas, lingüísticas, estéticas, etc.). Eso supone que, pese a las intenciones de principio, no quede claro el papel que la práctica oral desempeña en el conjunto de la actividad didáctica. Igualmente surgen las dudas cuando nos preguntamos si el aprendiz ha de concentrarse en el significado o en la forma de los materiales lingüísticos que maneja. Por una parte, se defiende que para la introducción de nuevas palabras ha de proporcionarse un contexto suficientemente significativo, y que la asimilación de las mismas conlleva su uso en otros contextos. Pero al mismo tiempo (ibid., pp. 136 y ss.) las preguntas de control que se recomiendan al profesor se centran en las particularidades gramaticales y ortográficas de aquellos vocablos que resulten especialmente ilustrativos al respecto, como repaso de reglas formales previamente dadas. Consecuencia directa de ello es, necesariamente, que el significado pasa a ocupar un segundo plano, y además parece ser identificado meramente con la correcta traducción a la lengua materna.

2.2.1. Durante las décadas de los cincuenta y sesenta el desarrollo del enfoque audiolingual, totalmente predominante durante todo este período, clarificó alguno de los problemas mencionados anteriormente. Así, otorgó un lugar preeminente a la práctica oral, y los contenidos se presentan y aprenden en forma hablada antes de introducir la forma escrita. Evidentemente, esto supone que la enseñanza se centra en la consecución de un conocimiento DE la lengua, entendida como un conjunto de hábitos, y no SOBRE la lengua, entendida como saber académico. Si algo delimitó definitivamente el enfoque audiolingual fue esta separación de la enseñanza de idiomas entre los objetivos internos y externos. Finalmente, la atención primordial del acto pedagógico incidía en los aspectos formales de la lengua, en especial en su estructura morfosintáctica.

El enfoque audiolingual supuso indudablemente un gran avance, por cuanto que con él la enseñanza de segundas lenguas se dotaba de un amplio aparato teórico y se abordaba

desde un punto de vista rigurosamente científico (y, por desgracia, a menudo también científista). Por tanto, las propuestas metodológicas defendidas por el audiolingualismo constituían una plasmación coherente de determinados postulados lingüísticos y psicolingüísticos en los que se inspiraban. En esta misma línea, dicho enfoque favoreció la aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza (medios audiovisuales, laboratorios de idiomas, etc.), así como diversas investigaciones que ampliaron considerablemente el horizonte de la lingüística aplicada: lingüística de contrastes, confrontación del rendimiento en el aula de distintos procedimientos (desde la pionera de Agard y Dunkel, 1948), técnicas de evaluación, etc.

El lugar para los aspectos semánticos en la enseñanza de lenguas era bastante limitado, algo previsible si nos atenemos a los supuestos conductistas y del estructuralismo bloomfieldiano, que apenas contemplaban el significado en su análisis de los hechos del lenguaje, y, en cualquier caso, éste era interpretado rígidamente de acuerdo con el esquema de estímulo / respuesta. Así, cuando el profesor se dirige a un estudiante con un libro en la mano y le dice:

- *Toma este libro.*

el significado consiste en la reacción que provoca esta oración (en compañía de otros estímulos no verbales, como un gesto del profesor, en actitud de ofrecer el libro) en el estudiante y la respuesta posterior; probablemente, tomar el libro. Ciertamente, una visión tan estrecha apenas puede dar cuenta de una ínfima parte de las situaciones de comunicación en las que recurrimos al lenguaje, pero conseguía reducir, al menos aparentemente, a datos observables unos procesos mentales inaccesibles a la percepción directa. En cualquier caso, y si no puede decirse que la teoría se adecuase a la realidad, tal vez haya que reconocer que la realidad en cierto sentido se adecuó a la teoría, pues semejante concepción tuvo una notable repercusión en la modalidad de lengua que aparecía en el aula. Particularmente, cabe señalar la generación por parte del profesor de un tipo de discurso pedagógico específico y claramente diferenciado de los usos sociales cotidianos de la lengua.

2.2.2. Por lo que se refiere a la enseñanza del léxico, se acentúa la crítica, ya comentada anteriormente, a los procedimientos tradicionales por listas de palabras. Pero al mismo tiempo, buena parte de las alternativas, como el recurso a la lectura, veían considerablemente reducido su prestigio. La técnica que alcanza una mayor proyección en estos momentos es la de introducir el vocabulario asociado directamente con los esquemas estructurales (cf. Hugues, 1968, pp. 124 y ss.). El lugar central en la instrucción vendría a ser ocupado por la enseñanza de contenidos gramaticales, graduados de acuerdo con su complejidad estructural. Dichas estructuras constituyen las distintas constantes con las que se trabajará en los ejercicios o DRILLS. Las unidades léxicas constituyen, por su parte, las variables que han de insertarse en las posiciones apropiadas, en donde pueden conmutarse por otras unidades de su mismo paradigma. Dado que la adquisición del léxico se regiría por los mismos principios del aprendizaje general de nuevas conductas, como son la repetición y el refuerzo, la misma lexía debía aparecer en un número suficiente de estructuras y de prácticas gramaticales con el fin de garantizar su dominio. Conviene advertir, no obstante, que la mayor parte de dichas prácticas podían ser resueltas "satisfactoriamente" por los estudiantes sin tener en cuenta el significado de las oraciones ni de las palabras que

manipulaban.

Otros medios didácticos derivaban del uso de determinados materiales. En concreto, cabe hablar aquí de la influencia del método situacional, del que derivan ciertas técnicas que finalmente fueron integradas dentro del enfoque audiolingual. De hecho, compartía con él un número considerable de puntos, en especial por lo que se refiere a la concepción conductista del aprendizaje y la primacía de las estructuras gramaticales en el progreso del currículo (Zanón, 1989, p. 221), por lo que puede afirmarse que son dos vertientes de una misma sensibilidad. Pese a ello, el método situacional ponía un mayor hincapié en la utilización de gestos, objetos reales o dibujos para introducir de manera más eficaz los contenidos lingüísticos, lo que indudablemente permitía un acceso al significado muy superior al que podía alcanzarse mediante el uso de ejercicios formales. Las palabras debían suministrarse debidamente contextualizadas, en frases insertadas dentro de una situación (lo que no deja de ser un mero artificio, pues la base sobre la que se asienta la construcción de los contextos sigue siendo gramatical y no pragmática). Tales situaciones se ilustraban mediante apoyos gráficos, en general bastante esquemáticos y simples. Con ello se podía ofrecer el llamado VOCABULARIO BÁSICO DE UNA LENGUA; un conjunto de 800 a 1000 palabras, con algunas oraciones elementales, que dotaban al estudiante de los instrumentos necesarios para superar la fase inicial de la enseñanza, y encaminarse así hacia trabajos más avanzados. Este vocabulario básico se ofrecía de forma gradual, en función de distintos criterios. Así, aunque en ocasiones se tenía en cuenta el significado, lo habitual era graduar su enseñanza de acuerdo con algunos aspectos formales relevantes, en especial por su (supuesto) nivel de dificultad en lo relativo a su pronunciación u ortografía (vid. Estarellas, 1971, pp. 135 y ss.). Una vez adoptadas estas técnicas situacionales, se hizo habitual en los manuales de enseñanza de lenguas de orientación audiolingual, especialmente en los confeccionados durante su última época, la introducción de los contenidos gramaticales y léxicos de cada unidad mediante un diálogo o una pequeña historia, tremendamente artificiales por cierto, acompañados por una serie de ilustraciones acordes con las secuencias del texto.

2.2.3. Un aspecto que no podemos pasar por alto al estudiar el enfoque audiolingual es precisamente el de la gradación de los contenidos en la enseñanza, al que ya hemos hecho alusión un poco más arriba. Y es que una de las aportaciones más significativas del audiolingualismo, y en general de toda pedagogía de orientación skinneriana, es sin duda su interés por el establecimiento de una INSTRUCCIÓN PROGRAMADA, sobre la que se desarrolló un amplio abanico de investigaciones curriculares durante los años sesenta (vid., por ejemplo, Valdman, 1966). Motivada por la idea de que, para lograr que el aprendiz alcance una conducta deseada, hay que ordenar paso a paso y reforzar cierto tipo de respuestas que lo aproximan al estadio final, la instrucción programada tiene, entre sus características fundamentales, la secuenciación del material de instrucción en una serie de pasos progresivos y relacionados entre sí, dirigidos todos ellos hacia un objetivo concreto. Evidentemente, su puesta en práctica supone la especificación de los objetivos y contenidos de la programación, mediante su descripción detallada y analítica, en términos de aspectos operacionales de conducta observable, susceptibles de ser evaluados con un alto grado de fiabilidad (cf. Estarellas, 1971, pp. 165 y ss.).

Los principios de la enseñanza programada favorecieron decisivamente la aplicación a la didáctica de los estudios de lexicometría, que ya habían dado sus primeros pasos en el

primer tercio de siglo. La necesidad de precisar al máximo los contenidos lingüísticos que debían adquirir los estudiantes durante su instrucción, y el orden de presentación de los mismos, afectaba no solamente a las estructuras gramaticales, sino que se hacía extensivo también al dominio léxico. La preocupación por encontrar un orden de enseñanza del vocabulario suficientemente objetivo condujo a basar la secuenciación en la frecuencia estadística de los vocablos. Así nacieron algunas de las listas más importantes de VOCABULARIO NUCLEAR, entre las que sobresalen, por la incidencia que han tenido en la enseñanza de sus respectivas lenguas, el trabajo de West (1953), y las recogidas en *Le Français fondamental* por Gougenheim y colaboradores desde 1951. Este último partía de una encuesta sociolingüística, modélica para la época, y un aparato estadístico basado en los criterios de frecuencia y repartición, que producían un inventario altamente objetivo (Galisson, 1983, p. 16). West, al igual que otros autores preocupados por la selección del vocabulario en lengua inglesa, trabajaba a partir de muestras representativas de la lengua escrita, de donde extraía la frecuencia de cada palabra, así como la prominencia de cada una de sus distintas acepciones. No obstante, para la selección final (compuesta por 2000 palabras) tenían cabida también otros criterios como la universalidad (el estar difundidas por todos los países de habla inglesa) o su utilidad (poder aparecer en textos de temas muy distintos y variados), por lo que el resultado final, en opinión de Carter (1987, p. 163), constituye una mezcla de criterios objetivos y subjetivos.

La aparición de éstas y otras obras semejantes tuvo una especial repercusión en la enseñanza de los niveles iniciales, tanto por lo que respecta al vocabulario recogido en los manuales como en el de la adaptación de textos literarios y otras publicaciones de lecturas graduadas. Evidentemente, una selección de los contenidos léxicos basados en una estadística previa adquiriría un valor muy superior a la elaborada por procedimientos más aleatorios, o la inspirada en criterios formales como el grado de dificultad fonética u ortográfica. La enseñanza del léxico conseguía estar de esta manera mucho más acorde con la realidad del uso social de la lengua meta. No obstante, tampoco hay que sobrevalorar el papel de estas aportaciones en el conjunto de la actividad didáctica. Para empezar, no debe olvidarse que la secuenciación del programa se confeccionaba ante todo a partir de los contenidos gramaticales, de acuerdo con su supuesta dificultad estructural. A dicha secuenciación quedaban subordinadas las muestras de lengua que se le ofrecían al estudiante, que como consecuencia quedaban seriamente desvirtuadas por más que se hubiera llevado a cabo una adecuada elección del léxico. Este último, además, parecía ocupar en todo momento un lugar subsidiario respecto de la gramática. Por último, hay que añadir el que las listas de vocabulario nuclear estaban destinadas eminentemente a las primeras fases de la instrucción. Una vez superadas, la introducción de nuevo vocabulario quedaba desasistida del apoyo de los estudios de lexicometría.

2.3.1. El enfoque audiolingual empezó a ser vivamente cuestionado a partir de finales de los años sesenta y principios de los setenta, aunque no cabe hablar de crisis definitiva hasta bastante tiempo después. De hecho, debe reconocerse que aún perviven, en la actividad docente de numerosos centros, manuales y técnicas procedentes del audiolingualismo, en una proporción mayor de la que pudiera pensarse a tenor de los avances teóricos que han tenido lugar desde entonces. El ocaso del enfoque audiolingual va unido inexorablemente al de sus principales apoyos en el ámbito de la lingüística y la psicología, como eran el distribucionalismo americano y el conductismo. Hay que añadir también la constatación del fracaso que se observaba en no pocas ocasiones al evaluar los resultados del aula y el

divorcio existente entre la lengua que se enseñaba y la que hablaban realmente los nativos en las distintas situaciones cotidianas de comunicación. El enorme progreso que se produjo en las ciencias del lenguaje durante los años precedentes no podía indudablemente ser pasado por alto. Nuevos elementos de análisis como la pragmática, la etnografía del habla o la lingüística del texto volcaron la atención no sólo en los aspectos relacionados con el significado, sino que además resaltaban la vertiente social del lenguaje. Por tanto, la lengua se interpreta ante todo como un sistema simbólico orientado hacia la comunicación y la interacción social entre los individuos de una comunidad dada. El lenguaje es primeramente un fenómeno pragmático, por lo que la gramática y el vocabulario no representan constituyentes autónomos, sino medios al servicio de un objetivo comunicativo (Rosell, 1992). Paralelamente, la aparición de la Gramática Generativa si bien ha tenido una repercusión directa relativamente escasa en la enseñanza de lenguas, sí ha coadyuvado a poner en tela de juicio buena parte de las doctrinas empiricistas de orden conductista y ha favorecido la implantación de modelos cognitivos que han ensanchado considerablemente el horizonte de la psicolingüística.

2.3.2. Un elemento de indiscutible importancia de cara a la implantación y generalización del enfoque comunicativo ha sido la elaboración, bajo el auspicio del Consejo de Europa, del *Nivel Umbral*, para distintas lenguas europeas. El material surgido a raíz de este proyecto ha constituido el fundamento y el punto de partida para la selección y secuenciación de contenidos de numerosos métodos, libros de texto y programaciones elaborados desde un punto de vista nocional-funcional, al que ha ayudado enormemente en su extensión y divulgación. Curiosamente, la intención inicial de los expertos del Consejo de Europa era elaborar un sistema de objetivos de dominio de las lenguas en función de la frecuencia de palabras y expresiones, por lo que continuaría en la tradición lexicométrica de las décadas anteriores. Sin embargo, muy pronto advirtieron que el concepto de frecuencia no constituía una base firme para definir objetivos de conducta observable, o en todo caso podrían utilizarse únicamente como criterio secundario. La alternativa que se encontró fue la de elaborar una lista de nociones y de funciones comunicativas, inspiradas estas últimas en el concepto de ACTO DE HABLA (vid. Slagter, 1988, p. 5).

El componente léxico recogido en el "nivel umbral" es agrupado mayoritariamente en campos nocionales (cf. Slagter, 1979, pp. 65-89, bajo el epígrafe de NOCIONES ESPECÍFICAS). Ello, a decir verdad, no suponía una especial novedad respecto a ciertas opciones ya detectadas en algunos defensores del enfoque audiolingual. Por esta línea abogaban ya la *IAAMSS* (1956, p. 135), Roche (1972: 60), y otros, que coincidían además en aconsejar que el vocabulario de los cursos del primer estadio de la enseñanza se centrara en bloques temáticos relativos a los ámbitos cotidianos y cercanos al alumno: partes del cuerpo, objetos del aula, la familia, la casa, etc. Ello es consecuencia directa del traslado al aula del principio antropocéntrico (el ser humano próximo) y de la agrupación de los contenidos en bloques estructurados coherentemente. Esto último responde a lo que más adelante ha sido propuesto como uno de los rasgos del llamado APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (vid. Estaire y Zanón, 1990, p. 170), más en concreto de la SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA. Lo que ocurre es que en el enfoque audiolingual esta posición convivía inevitablemente con una estructuración general del currículo en términos de progreso en la dificultad gramatical, en la que se atendía más a la forma que al significado. Por ello, no resulta extraño que, sobre todo conforme se avanzaba hacia niveles más avanzados, se abandonase la línea nocional en favor de la agrupación de los contenidos léxicos en torno a determinadas características

formales (el ejemplo recogido por Slagter, 1988, resulta tremendamente ilustrativo). El proyecto del grupo de expertos del Consejo de Europa, así como otras investigaciones sobre diseño de sílabus de acuerdo a patrones semejantes, sirvió, en el caso del léxico, para superar ese tipo de inconsistencias y aplicar de forma general y consecuente unos criterios en donde primaban el significado y el potencial comunicativo de las unidades léxicas en función de los contextos y situaciones comunicativas en las que son utilizadas.

Preciso es reconocer que, al desaparecer la prioridad de la frecuencia, se produjo un abandono de los medios estadísticos, y por ende de la objetividad, para definir los contenidos funcionales de las distintas lenguas; la inclusión de tal o cual palabra y no de otra depende en este caso de la valoración particular del experto sobre cuál de ellas es más habitual o característica en la lengua considerada a la hora de hablar sobre una noción o expresar determinada función. Ciertamente, eso no supone, como puede comprobarse por los resultados, una descripción viciada, aunque sí una aparente falta de garantías. Lo que ocurre realmente es que resulta extremadamente difícil computar estadísticamente las nociones y funciones, pues su establecimiento depende de conceptos tales como la INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL HABLANTE, la NEGOCIACIÓN DEL SENTIDO, etc., que escapan a una mera observación superficial. Ello entraña complicaciones adicionales de gran calibre a la hora de hallar un tratamiento estadístico fiable, cosa que no ocurre al computar unidades definidas formalmente, mucho más fácilmente reconocibles. No obstante, hay quien aboga por no renunciar al instrumental estadístico, y buscar la posibilidad de establecer recuentos de frecuencias sobre bases funcionales. Y es que, como señala Slagter (1988, p. 5), "nadie, que yo sepa, ha dicho que los dos enfoques se excluyen mutuamente".

2.3.3. Sin embargo, no todos los autores que propugnan un abandono del enfoque audiolingual y un acercamiento a la lengua como comunicación deben ser inscritos dentro del enfoque nocional-funcional. Antes, al contrario, algunos se muestran muy críticos frente a modelos de selección de contenidos tales como el *Nivel Umbral*, y plantean alternativas metodológicas completamente diferentes. Por eso, antes de tomar en consideración algunas de las innovaciones metodológicas derivadas de este enfoque, voy a hacer alguna referencia a un ejemplo de una opción distinta.

Éste es el caso de Robert Galisson, que durante los años setenta y ochenta elaboró una propuesta que él llamó LEXICOMETODOLOGÍA, para afrontar la enseñanza del vocabulario de una forma específica. Si bien acepta el concepto de competencia comunicativa como eje central del modelo de lengua que ha de enseñarse, su posición presenta notables puntos de fractura respecto de las corrientes más generales dentro del enfoque comunicativo. Entre ellas sobresale el que este autor niega que el concepto de ACTO DE HABLA posea, para los estudiantes, validez psicológica (Galisson, 1983, p. 21) a diferencia de otros conceptos lingüísticos tradicionales como PALABRA, ORACIÓN, etc., más integrados en el ánimo del alumno tanto por su bagaje escolar previo como por su percepción intuitiva de la lengua. Esto supone, a su juicio, que la configuración del sílabus en torno a los actos de habla, manifestados en forma de funciones comunicativas, plantea graves inconvenientes. Advierte, además, que una programación en la que los contenidos se presentan de acuerdo con unas descripciones y gradaciones hechas A PRIORI corren el mismo riesgo de desembocar en la confección de muestras de lengua no auténticas y desvirtuadas con el fin de adaptarse a esa gradación. Y en este sentido, repertorios nocional-funcionales como los del *Nivel Umbral* no difieren de aquéllos de carácter gramatical utilizados por otros enfoques.

Aparte de sus repercusiones en la concepción global de la enseñanza, esta postura lleva a Galisson a argumentar que la actividad didáctica que se desarrolla en el aula tiene escasa incidencia en el aprendizaje del léxico, y que éste surge sólo como fruto de un trabajo personal y sistemático del estudiante fuera de la clase. En cierto modo, el vocabulario no ES ENSEÑABLE EN EL AULA. El trabajo en la clase, centrado básicamente, según propugna Galisson, en el estudio y manipulación de materiales auténticos, permite avanzar en el desarrollo de la competencia comunicativa en su conjunto, pero no en la adquisición y retención de elementos particulares, como son las entradas léxicas. A lo sumo, el profesor estará capacitado para solventar ad hoc problemas léxicos que provoquen dificultades en determinadas actividades, pero en definitiva el aprendizaje de nuevas palabras depende casi en exclusiva de una labor de memorización por parte del estudiante, al margen de la programación seguida en el curso. Galisson elabora una cuidada técnica, no exenta de sofisticación, para desarrollar ese trabajo individual que conduzca al aprendizaje del vocabulario. En general, la base de dicho aprendizaje es la elaboración de un diccionario personalizado, que aspira a ser, a la vez, material de consulta y objeto de estudio, confeccionado paulatinamente por el propio alumno. Este diccionario va, al menos en teoría, más allá de las simples listas de palabras convencionales, pues conlleva la elaboración de tablas de concordancias y correspondencia entre distintos vocablos, la redacción de definiciones y de ejemplos propios, la contemplación de informaciones gramaticales pertinentes, etc.

Un análisis de la propuesta de Galisson nos indica que, pese a algunos aciertos de principio, presenta a la postre indudables lagunas que nos obligan a considerarla como escasamente productiva para un modelo comunicativo de enseñanza de lenguas y ello por diversas razones:

- No parece justificado el divorcio entre enseñanza de la competencia comunicativa y la enseñanza del léxico. Además, se tiende a dar la impresión de que el factor clave que diferencia una enseñanza comunicativa de la que no lo es consiste en el uso de documentos REALES (que Galisson llama SOCIALES). Pero esto es sólo un aspecto, entre otros muchos, al que no pueden quedar reducidos otra serie de posicionamientos de no menor alcance teórico y metodológico.

- Para los estudiantes, el diccionario sirve fundamentalmente como obra de consulta. Como instrumento de aprendizaje, su uso constituye una estrategia que pueda dar resultados útiles, tanto dentro como fuera del aula, pero en ningún caso sustituto de la misma Y, desde luego, nadie en su sano juicio pretende aprenderse un diccionario de memoria. El diccionario personalizado, al ser producido por el propio estudiante a lo largo de todo el periodo de aprendizaje, constituye efectivamente un procedimiento viable, pero no se ofrecen argumentos que permitan considerarlo el único posible, ni siquiera el mejor. De hecho, mientras que algunos alumnos pueden sentirse cómodos y motivados ante esta técnica, otros, tal vez, pueden considerarla tediosa y estéril (véase, sobre estilos de aprendizaje, la sección 3.3.3.). Harían falta para saberlo estudios empíricos que mostraran sus verdaderos resultados, y la valoración de los estudiantes sobre si consideran que el esfuerzo invertido en esa labor les compensa.

- El planteamiento de Galisson recuerda en buena medida a la separación tajante que Krashen (1981) estableció entre ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE. No es éste el lugar oportuno para

discutir la validez de dicha separación. Simplemente debemos constatar que, en la medida en que puede mantenerse ese paralelismo, para Galisson el estudio del vocabulario entraría íntegramente en el terreno del APRENDIZAJE y, por tanto, fuera de la ADQUISICIÓN. Ello supone que el vocabulario es susceptible de SER MEMORIZADO pero no de SER INTERIORIZADO. Asimismo, de lo anterior se deduce que el vocabulario de una lengua es interpretado realmente como CONOCIMIENTO, NO COMO DESTREZA.

En resumen, y pese a los fundamentos enunciados a favor de una enseñanza de la competencia comunicativa, la lexicometodología de Galisson remite, a efectos prácticos, a una solución tremendamente tradicional. El que las tablas de concordancia no contemplen las palabras de forma aislada, sino que se establezcan sus valores y relaciones contextuales, no invalida el hecho capital de que se trata de una simple acumulación de ítems léxicos listos para su memorización. Ciertamente, no se propugna aprender solamente las palabras, sino también lo que, junto con Widdowson (1978), llamaré su "funcionamiento" (USAGE). Pero para aspirar a un auténtico modelo comunicativo de enseñanza hay que tender hacia el "uso" (USE), que desborda el simple funcionamiento. Creo que esto es posible por lo que respecta al léxico únicamente si su aprendizaje se integra plenamente en el conjunto de la programación y de las actividades desarrolladas en el aula, a partir de una concepción de la lengua como discurso. Eso supone ir más allá de los esfuerzos solitarios del estudiante por retener en su cabeza una serie de elementos y su combinatoria. Una enseñanza comunicativa no preconiza un abandono de la memoria, pero no debe caer en el error de considerar la mente del estudiante como un mero archivo o base de datos, ni olvidar que el proceso de aprendizaje tiene lugar también durante la producción, en los momentos en los que el alumno interviene en contextos apropiados con la intención de alcanzar determinados fines comunicativos, a través de la interacción con los demás componentes del aula.

2.3.4. Al margen de ejemplos como el de Galisson, el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas a partir de mediados de los años setenta ha ido en buena medida marcado por la progresiva implantación del enfoque nocional-funcional. En este proceso ha sido la enseñanza del inglés, dentro de la tradición británica, la que se ha mostrado en vanguardia. Este marco ha favorecido la aparición de innumerables publicaciones que han abordado los más variados puntos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en lo que ha dado en llamarse la "revolución comunicativa" (Johnson, 1989, p. XI) que no sólo ha demostrado las inadecuaciones teóricas y prácticas del "ancien régime" estructural-conductista, sino que también ha ido construyendo un nuevo marco general de enseñanza tremendamente productivo y con múltiples facetas.

El proyecto del Consejo de Europa, así como otras investigaciones en la misma línea, incidía por encima de todo en los contenidos de la instrucción, y dejaba al margen, al menos en principio, las consideraciones en torno a la metodología que debía seguirse. Sin embargo, indudablemente, todo el proceso de revisión que se estaba gestando clamaba igualmente por una nueva forma de proceder en el aula, más acorde con los avances alcanzados en el plano teórico. De ahí la aparición de abundantes trabajos que promovían un concepto diferente de actuación en la clase, a través de la superación de las prácticas gramaticales de carácter mecánico, como los DRILLS, en aras de la confección y explotación de diversos tipos de ACTIVIDADES COMUNICATIVAS. Tales actividades, al generar un proceso de interacción y ofrecer las muestras de lengua debidamente contextualizadas, han supuesto una nueva

forma de presentar y manipular los materiales lingüísticos. Y ello no solamente para aquellos que han sido descritos en términos de funciones comunicativas. Resulta perfectamente viable el empleo de actividades de tales características para incidir especialmente en la automatización de contenidos morfosintácticos y léxicos. Y, por lo que se refiere al ámbito del inglés, no faltan trabajos destinados principalmente a dotar al profesor de técnicas y actividades de carácter comunicativo que permitan la introducción del léxico en la clase de una manera más acorde con los postulados del enfoque defendido y con los progresos en otras áreas de la lingüística aplicada. Las actividades que han aparecido en este tipo de volúmenes son de la más variada índole y responden a una compleja tipología. En unos casos, pueden formar parte de prácticas más complejas dedicadas al desarrollo de las distintas macrodestrezas. Aparecen entonces, bien en una fase previa al trabajo con un texto oral o escrito, para dar a los estudiantes una base de partida antes de la actividad de comprensión, bien en una fase más avanzada, como medio de solucionar problemas que deben afrontar los estudiantes. Asimismo son viables como medio de comprobación de la comprensión. En otros casos es la introducción, comprensión y dominio de contenidos léxicos, por sí mismos, el eje central de las actividades.

3. La extensión y consolidación de la enseñanza comunicativa de lenguas en el marco de un enfoque nocional-funcional ha generado indudablemente un clima fecundo y duradero en su concepción de la lengua como un instrumento para la elaboración de sentido y del aula como un entorno de aprendizaje basado en la interacción. No obstante, esta línea de trabajo se enfrenta a diversas dificultades de distinta índole. Así, el establecimiento de una nómina completa y exhaustiva de funciones comunicativas resulta, a la luz de los datos disponibles, especialmente complejo por el amplio número de ellas que pueden detectarse, y hace que su utilización como unidad básica de elaboración del sílabus plantee serios problemas de operatividad. Por otra parte, resulta necesario plasmar la correspondencia entre el contenido de la instrucción y la metodología seguida durante la implementación del currículo, y, finalmente, encontrar procedimientos válidos y a la vez fiables para medir el progreso de la competencia comunicativa.

Ante las circunstancias antes descritas algunos autores han constatado, a lo largo de la década de los ochenta, notables insuficiencias en la enseñanza de lenguas en términos nocional-funcionales, y han planteado la necesidad de un nuevo paradigma. Fruto de ello, y desde el trabajo de Breen y Candlin (1980), ha ido surgiendo un amplio número de propuestas didácticas que se reclaman producto del ENFOQUE POR TAREAS.

Pese a las diferencias que pueden detectarse (se incluyen bajo este epígrafe desde la enseñanza a través de ESCENARIOS de Di Pietro hasta los proyectos de Long o Prabhu), todas ellas guardan en común el tomar la tarea como unidad básica de organización curricular. Por tanto, el diseño del sílabus integra no sólo los contenidos, sino también los instrumentos metodológicos y los procesos que conllevan la consecución de los objetivos. En general, hay una actitud muy crítica hacia el modelo "racional" de currículo, heredado de la tradición conductista, en el que se hallan perfectamente delimitados los distintos compartimentos dedicados a objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Las nuevas alternativas buscan una descripción de los objetivos en términos procesales (Stenhouse, 1981) y se amplía el papel asignado al sílabus, que hasta ese momento sólo atendía a la especificación y secuenciación de los contenidos.

Una muestra bastante elocuente es la ofrecida por Nunan (1988), quien, de acuerdo con Candlin (1984), contempla una concepción distinta de la relación entre sílabus y currículo. Por currículo habría de entender, desde este punto de vista, el conjunto de principios, procedimientos y especificaciones concernientes a la planificación, desarrollo y evaluación de un programa educativo. Marca, por así decir, las líneas maestras de carácter general previas a la puesta en práctica del programa. El sílabus, por su parte, representa la aplicación efectiva de ese currículo en un entorno educativo específico, que conlleva una revisión continua, una concreción de los planteamientos inicialmente previstos y las consiguientes modificaciones en el currículo en función de las características y necesidades de los estudiantes, así como de los acontecimientos que se vayan produciendo en el aula. Por supuesto, esto supone la reivindicación de un CURRÍCULO ABIERTO, en el que sus previsiones e indicaciones están supeditadas en la práctica a la negociación entre los protagonistas del proceso educativo, de la cual es fruto el sílabus puesto finalmente en práctica. Esta concepción presta una mayor atención a los procesos de aprendizaje que a los productos y no da lugar a una interpretación "racional" del currículo. Así, no sólo se plantea la necesidad de contemplar los OBJETIVOS DE ACTUACIÓN (aquello que el estudiante está capacitado para hacer como fruto de la instrucción), sino también los OBJETIVOS DE PROCESO, aquellas experiencias y fases por las que el estudiante debe pasar a lo largo del período de enseñanza. Preciso es señalar que buena parte de lo que tradicionalmente venían siendo considerados contenidos (organizados desde un punto de vista gramatical o funcional) pueden reinterpretarse desde la presente perspectiva como objetivos. La dicotomía entre contenidos y metodología queda totalmente fuera de este marco, que los contempla como una entidad indisoluble. La unidad de progresión del sílabus es, ante todo, la *tarea*, que para Nunan (1989, p. 10) se define como.

"[...] segmento de trabajo en el aula que implica a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, mientras su atención se concentra principalmente en el significado más que en la forma."

La tarea contempla necesariamente la presencia de unos datos lingüísticos y de una actividad ejecutada a partir de los mismos. Así pues, la presencia en el aula de un material o elemento de contenido no puede estar dissociada, en un enfoque por tareas, del método del trabajo adoptado en el aula.

Finalmente, la naturaleza de la evaluación del proceso de aprendizaje también requiere, consecuentemente, una nueva toma de posición. Candlin (1990, p. 50) considera completamente innecesaria en un currículo comunicativo una evaluación externa a las propias tareas, y aboga por una evaluación formativa. Nunan (1988a) contempla la evaluación a partir del grado de satisfacción del estudiante respecto del proceso de aprendizaje, y con el nivel de cumplimiento de las necesidades y objetivos previstos. Estaire y Zanón (1990) incorporan la evaluación a lo largo de toda la unidad didáctica. Constituye un proceso continuo de supervisión tanto de la tarea final de cada lección como de las tareas previas, y no sólo de sus resultados, sino especialmente de su planificación y desarrollo, con el fin de que tenga una incidencia positiva en el éxito de los distintos componentes de la instrucción.

3.1.2. El enfoque por tareas, en sus distintas versiones, no siempre coincidentes entre sí,

constituye como se ve un intento de llevar hasta sus últimas consecuencias la metodología de la enseñanza comunicativa de lenguas, llegando a incorporarla como parte esencial del diseño del sílabus (bien entendido que el interés gira, ante todo, en el “cómo se aprende” y no tanto ya en el “cómo se enseña”). Igualmente surge de la aplicación de algunos de los principales postulados de la tradición humanista en la pedagogía de adultos. Entre los pilares esenciales de dicha tradición podemos señalar (cf. Tennant, 1988, p. 163) el APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO, el ANÁLISIS DE NECESIDADES como punto de partida de la instrucción y las RELACIONES DE CONFIANZA Y CORRESPONSABILIDAD entre profesor y aprendices. Estos postulados, entre otros, han constituido el fundamento teórico de una de las aspiraciones generales de la moderna enseñanza de lenguas, como es la de articular el programa educativo de acuerdo a un CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO. Este sistema de currículo contiene, en principio, los mismos elementos de los currículos tradicionales. La clave, como señala Nunan (1988a), consiste en que la información DE y SOBRE el alumno se irá extrayendo y elaborando durante todo el proceso. Las decisiones sobre selección de contenidos, metodología y evaluación se toman y se llevan a cabo a partir de un esfuerzo de colaboración entre todos los implicados en el aula. A nadie escapan las dificultades para poner realmente en práctica esta aspiración, muy especialmente cuando existe una programación oficial que viene desde instancias administrativas que restringen la capacidad de maniobra. Pero eso no debe hacernos desistir de trabajar en esta dirección en la medida que sea posible en cada circunstancia.

3.1.3. El cambio de orientación que lleva a tomar como elemento prioritario de la enseñanza al estudiante en lugar del contenido ya empezó a fraguarse a raíz de la aparición de los defensores del enfoque nocional-funcional, como reacción a la actitud desarrollada en el ámbito del audiolingualismo, en donde al aprendiz le era asignado un papel puramente pasivo y ajeno a cualquier posible toma de iniciativa. Así, ya en el *Nivel Umbral* (Slagter, 1979, pp. 1 y 2) se contempla el análisis de necesidades y la agrupación de los alumnos por afinidad de necesidades como los pasos iniciales en establecimiento de todo sistema de unidades acumulables. Ahora bien, se tiende a interpretar el concepto de análisis de necesidades desde una perspectiva que podría denominarse RESTRINGIDA en el sentido de que se contempla únicamente para determinar el tipo de lengua que el aprendiz necesita usar en las situaciones de comunicación, en las que más previsiblemente va a encontrarse. Aspira, por tanto, a ser una definición del comportamiento lingüístico al que el estudiante aspira tras la instrucción, pero no contempla aspectos cognitivos y efectivos de primera magnitud, ni tampoco sus preferencias en cuanto al desarrollo de los distintos aspectos del currículo. De ahí que se detecte un cierto desequilibrio entre las declaraciones teóricas y el papel real del análisis de necesidades en el diseño del sílabus. En la práctica, y pese a ponerse de manifiesto en reiteradas ocasiones que el estudiante ocupaba el lugar central del sistema educativo, los sílabus elaborados desde este enfoque parten de una descripción de la lengua confeccionada habitualmente al margen de las necesidades de los estudiantes. El que esa descripción no se conciba en términos formales, sino de acuerdo con ciertos principios semánticos y pragmáticos, en términos de situaciones, nociones y funciones comunicativas, no invalida el que, al igual que en las programaciones de corte audiolingual, nos encontremos ante sílabus exclusivamente de contenidos, centrados más en el producto lingüístico que en el proceso de aprendizaje, y en el que el alumno no ha tenido realmente ninguna intervención.

Pese a todo lo anterior, el enfoque nocional-funcional supuso, indudablemente, un giro

muy positivo en la promoción del estudiante hacia un mayor protagonismo en su propio aprendizaje. Ello es debido a que los defensores del enfoque nocional-funcional han compartido también en buena medida unas posiciones muy diferentes a las de sus predecesores por lo que se refiere a la adquisición de segundas lenguas o a los modelos de aprendizaje. Ello ha dado lugar a la aparición de una intensa renovación metodológica, que ha traído consigo la superación de los rancios esquemas que situaban al estudiante bajo la completa disciplina del profesor, dueño de la situación en todo momento. Puede afirmarse que se ha dejado de considerar el aula sólo como escenario en el que se producía la transacción unilateral de conocimientos desde el profesor al alumno, para interpretarla principalmente como un marco en donde el aprendizaje tiene lugar en buena medida a través de la participación de todos sus integrantes.

3.1.4. De acuerdo con Widdowson (1987), que no existe ninguna relación de necesidad entre un sílabus nocional-funcional y una práctica pedagógica comunicativa. De hecho, es perfectamente posible implementar un sílabus organizado en términos de progresión gramatical mediante juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula, en las que se maneje el vacío de información, etc. La práctica nos muestra que esto es lo que han hecho muchos profesores de idiomas cuando han deseado introducir en su actividad docente nuevas técnicas y materiales que habían de insertarse necesariamente en el seno de unas programaciones de naturaleza muy diferente. Paralelamente, un sílabus nocional-funcional puede ser llevado al aula mediante el uso de prácticas mecánicas completamente ajenas a los recursos postulados por una metodología comunicativa. Los desarrollos principales del enfoque por tareas, por su parte, al romper la separación entre método y contenido, aspiran a superar situaciones como éstas y acercarse a un desarrollo conjunto y coherente de los distintos componentes que intervienen en la enseñanza comunicativa. Puede afirmarse que durante el auge del funcionalismo se produjo la irrupción en el panorama de la lingüística aplicada de numerosas áreas de investigación, complementarias todas ellas pero en buena medida independientes, relacionadas con desarrollo de un currículo comunicativo: análisis de necesidades y de errores, diseño del sílabus, producción de materiales, estudio de las estrategias de aprendizaje y de los procesos de interacción en el aula, etc. En la actualidad, la tendencia dominante no busca tanto la profundización parcial en alguno de estos ámbitos como una integración de todos ellos en un marco global que sitúe en todo momento al estudiante como centro y protagonista de la planificación educativa en su conjunto.

3.2.1. Uno de los puntos básicos en una concepción del currículo centrado en el alumno es el del papel de la cooperación, no impuesta sino negociada, entre los participantes en el aula, y su puesta de acuerdo en las metas que han de perseguirse a lo largo de la enseñanza / aprendizaje. Incluso algunos autores (Corder, 1977, p. 13) fijan en ello una de las claves del éxito del proceso educativo. A partir de aquí se han ido gestando a lo largo de los últimos años diversas investigaciones en torno a la AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE (Holec, 1980 y 1988). De acuerdo con ellas, y especialmente en la enseñanza de adultos, un proceso de aprendizaje despertará y desarrollará más vivamente las capacidades del estudiante en la medida en que lo introduzca en la gestión del currículo, y le permita tomar decisiones sobre objetivos, tareas, evaluación, etc., tras una fase de negociación en el seno del grupo. Esto implica necesariamente un cambio en la estructura de poder habitual en el aula, el cual en ocasiones resulta molesto a no pocos profesores y, preciso es reconocerlo, a un buen

número de alumnos que se sienten incómodos en su papel de PUPILOS guiados por un profesor que sabe lo que hay que hacer en todo momento (Brindley, 1989, p. 76). Esto constituye, sin duda, una dificultad añadida, si bien hay que tener presente que todo proceso de negociación en el aula ha de manifestarse como un CONTINUUM que se va construyendo paulatinamente, y no como una puesta en común que ocurre una sola vez para todo el curso.

3.2.2. El análisis de necesidades, desde una interpretación amplia orientada hacia el proceso, cobra aquí un lugar de extraordinaria relevancia. Y es que cualquier solución negociada pasa en primer lugar por compartir los distintos participantes un grado suficiente de información con el fin de poner en común aquellas consignaciones sobre las que parece detectarse un acuerdo general y aquellas otras que aparecen como lugar potencial de conflicto, sobre las que han de volcarse los esfuerzos por alcanzar un compromiso conjunto. El análisis de necesidades proporciona esa puesta en común de información. El procedimiento para obtener información sobre las expectativas de los estudiantes sobre qué y cómo aprender ha de alcanzar el suficiente grado de claridad y explicitud como para ser contrastado todo ello con la posición que el profesor adopta respecto al proceso de aprendizaje y el diagnóstico que inicialmente hace sobre las necesidades del grupo y las formas de atajarlas. A partir de la confrontación de estos datos potencialmente contrapuestos (las necesidades SUBJETIVAS apreciadas por el aprendiz y las supuestamente OBJETIVAS detectadas por el profesor), se está en condiciones de acomodarse a una decisión conjunta y acordada.

Previsiblemente, y al margen de la calidad de cuestionarlo o entrevista que se emplee, las respuestas que ofrezcan los estudiantes en un primer momento tenderán a poseer un cierto grado de imprecisión y de vaguedad. Ello se debe fundamentalmente a que resulta difícil comprometer al estudiante con un curso que apenas ha comenzado y en el que su experiencia y conocimiento sobre métodos, materiales, libros de texto, etc., son nulos o muy limitados. Por eso, como se ha advertido, el proceso de discusión y negociación ha de reaparecer paulatinamente a lo largo del curso, y no sólo al principio, por lo que siempre cabe la posibilidad de ir cerrando puntos sobre los que no se llegó a tener inicialmente una información compartida suficiente, o bien para revisar otros elementos sobre los que tal vez se haya podido producir un cambio de opinión. Brindley (ibid.) ha concebido un esquema cíclico en el que integra los elementos clave de un sistema centrado en el alumno. En él, a una fase de intercambio de información, discusión y negociación, sucede la toma de decisiones concretas. A partir de ahí se ponen en práctica determinadas actividades de aprendizaje y concienciación, que culminan con el consiguiente estadio de evaluación y retroalimentación. Tras ello, se entabla de nuevo un intercambio de información con lo que el ciclo se repite ininterrumpidamente a lo largo de todo el curso.

3.2.3. En otro orden de cosas, pero con indudables puntos de contacto con lo expuesto en el párrafo anterior, Nunan (1989b) muestra cómo los estudiantes poseen, antes de iniciar un curso, una especie de AGENDA OCULTA, derivada de sus propios intereses, sus concepciones relativas a lo que supone un proceso de aprendizaje y, también, en alguna medida, derivada de la información que dispone sobre el CURRÍCULO OFICIAL del curso y lo que cree que va a ofrecérsele de acuerdo con él. El problema principal es precisamente el de las ocasiones para verbalizarlas y hacerlas explícitas. Por ello, Nunan considera que sólo se

puede tener acceso a ellas de una manera indirecta, a través de la observación detallada, por parte del profesor, de la interacción que tiene lugar entre el aprendiz y la tarea de aprendizaje. Estas agendas ocultas son, a su juicio, un elemento de capital importancia que debe ser tomado en consideración a la hora de concretar las distintas fases del currículo (ya hemos comentado anteriormente la relación que Nunan plantea entre el currículo y el sílabus). La aceptación de esta hipótesis conlleva un número considerable de repercusiones en el ámbito de la instrucción. Entre otras, cabe señalar que le otorga un nuevo papel, además de los tradicionalmente asignados, al profesor. De acuerdo con esto, en un currículo centrado en el alumno, y una vez aceptada la existencia de tales agendas ocultas en la mente de los estudiantes, el profesor se constituiría en una especie de puente entre el currículo oficial, que ha sido trazado inicialmente sin atender a la realidad concreta de la clase, y tales agendas, con la intención de adecuarlo y armonizarlo a ellas.

3.3.1. Para el desarrollo satisfactorio de un currículo centrado en el alumno no basta con una toma de consideración de sus necesidades y expectativas a la hora de decidir la realización del sílabus en sus distintas etapas. Hace falta también orientar el conjunto de la actividad en el aula, de tal modo que se adapte a las particularidades del estudiante ya sus características personales. Desde esta vertiente pueden señalarse dos dimensiones que nos permiten delimitar distintos ESTILOS DE APRENDIZAJE: la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva.

En el plano afectivo se ha señalado la oscilación entre dos polos, uno positivo y otro negativo, en relación con su actitud emotiva hacia la nueva lengua, la relación del estudiante con sus compañeros y con el profesor, su adaptación al nuevo entorno (en el caso de que se estudie la lengua en el país en que se habla), su grado de sociabilidad, etc. En la teoría de Krashen, los factores emotivos que inciden especialmente en la actividad discente son tres: el grado de motivación, la mayor o menor confianza en sí mismo y el nivel de ansiedad. Algunas investigaciones empíricas llevadas a cabo recientemente para el español (Alcántara, 1992, y Hernández et al., 1992) han mostrado que especialmente la ansiedad constituye una variable de notable valor a la hora de predecir los resultados de la instrucción. Un alto grado de ansiedad perturba el normal desarrollo de la clase y provoca una serie de reacciones que repercuten en un menor rendimiento global. El profesor ha de contemplar en su labor todas estas variables y articular la práctica operativa del aula, de tal manera que se genere un clima de efectividad positiva, de confianza y distensión.

Como fruto de la obligación que tiene el profesor de facilitar a cada estudiante la vía más efectiva y en la que se sienta más cómodo para el aprendizaje, habrá que alcanzar un equilibrio entre los diferentes estilos presentes en la clase (Martín Peris, 1988, p. 18), por lo que será preciso arbitrar procedimientos que combinen las tareas de realización conjunta con otras destinadas a sectores particulares, que potencien la animación y la dinámica de grupo con una atención y tratamiento individualizado de las circunstancias de adquisición.

3.3.2. Por lo que se refiere a la dimensión cognitiva, su estudio resulta de capital importancia para determinar las características de los distintos estilos de aprendizaje. No resulta infrecuente leer o escuchar que en realidad existen tantos estilos de aprendizaje como estudiantes, y que cada alumno es un mundo. Sin que esto sea falso, hay que reconocer que resulta muy poco útil para llegar a una puesta en marcha de una

programación centrada en el alumno. Si no estamos capacitados para predecir los estilos de aprendizaje ni para establecer agrupaciones entre los miembros del grupo de acuerdo con sus peculiaridades al afrontar el trabajo en el aula, difícilmente podrán ser tomados en consideración a la hora de diseñar el sílabus y desarrollar y completar el currículo oficial. Afortunadamente, numerosas investigaciones, tanto desde un enfoque psicológico como pedagógico han ido probando la existencia de distintos estilos cognoscitivos que se corresponden, a su vez, con diferentes estilos de aprendizaje. Por supuesto, todavía se está lejos de establecer una clasificación unívoca, y los datos de que se dispone actualmente nos confirman que nos encontramos en un campo abierto. No obstante, se han avanzado algunos modelos especialmente interesantes de cara a un aprovechamiento en el aula. Entre ellos considero más atractivos aquéllos en los que se combina un indudable poder explicativo con una relativa simplicidad, dado que ofrecen al profesor, sin un aparato técnico o teórico que lo desborde, un marco para el análisis de las actitudes adoptadas y de las estrategias preferidas por el estudiante, y establecer a partir de ahí un abanico de tareas destinadas a satisfacer las particularidades de cada estilo de aprendizaje detectado en el conjunto de la clase.

3.3.3. Creo que una de las hipótesis sobre estilos de aprendizaje a la que hay que prestar una especial atención a la hora de abordar la enseñanza de una L2 es la elaborada por Kolb y Fry (1975). Parten ambos autores del establecimiento de un modelo general del proceso de aprendizaje. De acuerdo con él, el aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas: UNA EXPERIENCIA CONCRETA (EC), a la que se enfrenta el aprendiz en un primer momento; UNA OBSERVACIÓN REFLEXIVA (OR), sobre dicha experiencia; la formación de hipótesis y generalizaciones que lo capaciten para una interpretación racional de la experiencia por medio de UNA CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA (CA), y, por último, la comprobación y verificación de la hipótesis a través de su puesta en práctica, de UNA EXPERIMENTACIÓN ACTIVA (EA) cuyos resultados se confrontan nuevamente con los datos primarios que nos suministra la experiencia concreta. El modelo establece que cada una de estas fases, para ser efectiva, necesita la aplicación de distintas habilidades específicas para cada una. En teoría, un ALUMNO IDEAL sería aquel que dispusiera de todas las habilidades y, consecuentemente, estuviera capacitado para ponerlas en juego en el momento y forma apropiados. En la práctica, es difícil que se encuentren alumnos que posean un nivel óptimo en todas las fases. Lo normal es que dispongamos de una mayor destreza en algunas de ellas, bien porque nos sentiremos más cómodos en ellas, bien porque el sistema educativo en el que nos encontramos tiende a primarlas (en esto también influyen factores cognoscitivos como la campo-dependencia, que por desgracia no puedo abordar aquí). Estas fases ocuparán entonces un lugar destacado en relación a las otras, e irán forjando un estilo particular de aprendizaje.

Lo significativo de este modelo es que no contempla el aprendizaje como un despliegue lineal y necesario de todos sus elementos, sino como una confrontación dialéctica de la capacidad cognoscitiva del estudiante con el objeto y el medio en el que se sitúa. Las cuatro fases se contemplan sólo desde un planteamiento teórico. La materialización efectiva de cada una de ellas y su relevancia en el conjunto del proceso viene dada por la conformación de un determinado estilo en el estudiante.

A partir de aquí, Kilby y Fry (ibid., pp. 36-41) consideran factible establecer un inventario de los estilos de aprendizaje. Su análisis les permite deducir que la mayor tensión se encuentra

entre la EC y la CA, que tienden a constituirse en dos polos contrapuestos, en torno a los cuales se articulan los distintos estilos. La posición relativa que ocupen las otras dos dimensiones del proceso (OR y EA) delimitará, finalmente, el formato de cuatro estilos básicos:

■ CONVERGENTE: CA + EA

■ DIVERGENTE: EC + OR

■ ASIMILATIVO: CA + OR

■ ACOMODATIVO: EC + EA

En contra de la opinión mayoritaria en algunas tradiciones, que reducían el aprendizaje potencial a la gradación de un único factor (la inteligencia, identificada con el pensamiento abstracto), este modelo muestra que hay muchas maneras de aprender, todas ellas igual de válidas. No obstante, Kolb y Fry llaman la atención sobre el hecho de que cada estilo tiene puntos fuertes y débiles, y que no todos se adaptan de la misma manera a los distintos entornos y programaciones. Por eso mantienen la idea de que ha de aspirarse en la medida de lo posible a una superación de la polaridad, con el fin de capacitar al estudiante para todos los entornos a través de una estrategia integrada que adapte sus distintas habilidades a las experiencias de aprendizaje a las que se enfrenta.

Este último punto es probablemente el más débil de la teoría, y ha recibido algunas críticas de envergadura (cf. Tennant, 1988, p. 115), dado que se elabora una imagen del ALUMNO ÍNTEGRO relacionada con una idea utópica del desarrollo psicológico. Con todo, y con la salvedad añadida de que se hacen necesarias investigaciones empíricas que determinen el verdadero alcance del modelo, este postulado contiene ciertos elementos aprovechables para el desarrollo de un currículo centrado en el alumno. En concreto, debe advertirse que la tendencia que ha de darse en el aula no es la de adaptar el estilo de aprendizaje del alumno al entorno. Por el contrario, el currículo debe diseñarse de acuerdo a unos parámetros suficientemente flexibles con el fin de adecuarlo a los distintos estilos de aprendizaje que se detecten en el aula. Ahora bien, el entorno educativo ha de constituir un marco abierto, en un clima afectivo favorable, para la reflexión por parte del alumno sobre su propio estilo de aprendizaje, sobre las habilidades y estrategias que tiende a usar preferentemente. A partir de ahí, no basta con desarrollar esos instrumentos a su disposición, sino que se ha de propiciar el contacto y la confrontación con otras posibilidades, con el fin de ampliar y perfeccionar el estilo de aprendizaje. Un alumno consciente de su estilo de aprendizaje, y atento a una continua mejora del mismo, está en mejores condiciones para explotarlo adecuadamente más allá del ámbito educativo convencional y al margen de las circunstancias más o menos favorables a las que esté obligado a enfrentarse a lo largo de todo el proceso. De acuerdo con las aspiraciones representadas por un aprendizaje autónomo y dirigido, la finalidad del currículo no es sólo aprender, sino también aprender a aprender. Como señala Holec (1988, p. 8), autonomía significa CAPACIDAD DE APRENDER; es autónomo un aprendiz que SABE APRENDER. Desde esta perspectiva, la concepción de un "alumno íntegro", como un horizonte procesual, puede dejar de ser una mera especulación para interpretarse como un modelo para la profundización en una alternativa educativa globalizadora, en donde la personalidad del discente orienta la implementación del currículo, pero a la vez esa implementación favorece

una dinámica que posibilite un desarrollo progresivo de la personalidad del alumno en cuanto sujeto del aprendizaje, más allá de la mera adquisición de nuevos saberes.

3.4.1. Se ha señalado que la atención a los estilos de aprendizaje y la adecuación del currículo a los mismos constituía un elemento fundamental en un sistema de enseñanza / aprendizaje basado en el alumno. Queda por ver, a continuación, la aplicación efectiva de esta opción teórica en el ámbito de la enseñanza de L2, y más concretamente en lo relativo al léxico, constituyente lingüístico al que se le presta la atención primordial en estas páginas. Parece evidente que no basta con saber que conviven en la clase varios estilos, sino que el profesor ha de estar capacitado para reconocerlos y promover de acuerdo con ello la táctica pedagógica más conveniente. Por tanto, la proyección práctica de los planteamientos de Kolb y Fry pasa por la descripción de determinados patrones de conducta de los estudiantes que puedan ser fácilmente identificados por el profesor como indicios de un determinado estilo de aprendizaje. De acuerdo con esta idea, resulta conveniente poner en relación algunos procedimientos utilizados habitualmente en la adquisición del léxico con las cuatro dimensiones del aprendizaje establecidas por Kolb y Fry, y señalar las principales afinidades.

La dimensión inicial, o EC, se relaciona con el contacto directo del individuo con el medio, y la extracción no dirigida de los datos del conocimiento. Por eso, está muy relacionada con el aprendizaje conseguido al margen del marco escolar institucionalizado. En el ámbito del aprendizaje del léxico está vinculada con el vocabulario que se aprende, de manera más o menos espontánea, fuera del aula. La inmersión en el país de la lengua meta, los contactos y relaciones sociales con nativos son las situaciones en las que las habilidades de EC ocupan un lugar predominante. A ello podría añadirse alguno de los procedimientos tradicionalmente recomendados en la enseñanza del léxico, como puede ser el caso de la lectura extensiva, motivada por el propio interés del alumno y no sometida a ningún control ni disciplina externa.

La OR requiere una parcelación de la experiencia externa, de manera que el estudiante disponga de la oportunidad de concentrar toda su atención en un punto determinado. El aula sí resulta aquí un entorno propicio, en la medida en que sean suministrados al aprendiz procedimientos de instrucción implícita. Entre ellos se incluyen el *brainstorming*, la lectura intensiva y, en general, todas las actividades de comprensión, especialmente si se inician con una fase introductoria (de prelectura o preaudición) que permita al estudiante familiarizarse con el material lingüístico que se le va a suministrar. Las habilidades relacionadas con esta fase capacitan al estudiante para, una vez ofrecido el input de manera selectiva, extraer sus propias inferencias. Las técnicas más usadas de introducción de nuevo vocabulario en el aula, como son las que relacionan palabras con ilustraciones, participan de lleno en esta dinámica.

La CA es probablemente la dimensión del aprendizaje más promocionada tradicionalmente en los sistemas de enseñanza institucionales, dado que es la que ha tendido a ser identificada con el concepto general de inteligencia, y las habilidades derivadas de ella son las prioritarias a la hora de abordar una instrucción explícita. En el aprendizaje del léxico son especialmente útiles para acceder a reglas tales como las que gobiernan la formación de palabras, y también cuando las unidades léxicas son introducidas en el aula por medio de agrupaciones lógicas, bien mediante oposiciones (fuerte / débil; alto / bajo; subir / bajar) o bien mediante escalas (nada / poco / bastante / mucho). Igualmente desempeñan un papel

relevante en lo relativo a la comprensión y construcción de verbalizaciones del significado, tales como perifrasis o definiciones. Los estudiantes diestros en esta faceta del aprendizaje pueden sentirse mucho más cómodos que otros ante el estudio individual y sistemático del vocabulario, mediante listas tradicionales, tablas de concordancia y diccionarios personalizados como los diseñados por Galisson o cualquier otro procedimiento similar confeccionado por ellos mismos.

Por último, la EA culmina el proceso de aprendizaje con la intervención práctica del estudiante en el medio. Más allá de una interpretación del aprendizaje como mera percepción y almacenamiento pasivo de conocimientos, esta dimensión explica las pruebas de ensayo / error y cómo la puesta en práctica de lo aprendido desempeña un efecto de rebote (WASHBACK) que completa, corrige o corrobora, según los casos, las hipótesis previamente extraídas. Por tanto, las actividades de producción, las simulaciones; en definitiva, cualquier situación, dentro o fuera del aula, en la que el aprendiz intervenga activamente y con capacidad de maniobra constituye un instrumento válido de aprendizaje.

3.4.2. A lo largo de los últimos años se han venido llevando a cabo algunas investigaciones de interés para esclarecer el comportamiento de los estudiantes ante el léxico. Una de ellas, realizada por Medani (1989) entre aprendices de lengua inglesa de origen árabe, nos ofrece abundante información sobre las estrategias que emplean a la hora de enfrentarse ante nuevas palabras. Las más importantes, agrupadas de mayor a menor frecuencia (cf. McCarthy, 1990), son:

- Preguntar a los compañeros de clase.
- Adivinar el significado.
- Usar el diccionario.
- Preguntar al profesor.
- Pasar por alto, no tener en cuenta la palabra desconocida.
- Trabajar en grupo.
- Preguntar sobre el significado, solicitando una paráfrasis o un sinónimo en la lengua meta.
- Pedir una equivalencia en la lengua materna.
- Pedir una frase que muestre el uso de la palabra.

Como puede observarse, representan un amplio abanico de posibilidades. Muestran a las claras cómo los estudiantes disponen de múltiples vías para enfrentarse al vocabulario desconocido, y tiende a mostrar una serie de preferencias. En cualquier caso, los datos extraídos de un único estudio han de ser extrapolados con mucho cuidado antes de hacer cualquier generalización. Ello es debido a que, sin duda, intervienen una serie de variables, como pueden ser el modelo escolar en el que se han formado los aprendices, la dinámica general de la clase, el contexto en el que aparecen las nuevas palabras, etc., que sin duda condicionan la elección de una estrategia de entre el conjunto. En cualquier caso, además de estos conocimientos externos, hay razones que nos permiten pensar que el uso de tales estrategias responde también a características cognoscitivas de los alumnos; es decir, que son un reflejo de la pluralidad de estilos de aprendizaje que aparecen en el aula.

La caracterización de estilos de aprendizaje de Kolb y Fry, que se ha recogido aquí, incluye entre otros componentes una descripción de algunos rasgos diferenciales que indicarían

algunas actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje. La observación y reconocimiento de tales actitudes por parte del profesor le permitirá reconocer el estilo de cada uno de sus alumnos, y adecuar el desarrollo de la clase a esa circunstancia. Una confrontación de los rasgos diferenciadores recogidos por ambos psicólogos con las estrategias señaladas por Medani, hace pensar, a mi juicio, que existe una estrecha relación entre las dos series de fenómenos. Si esto es así, significaría que las estrategias empleadas por los estudiantes ante el léxico constituirían un parámetro al que habría que prestar una atención primordial a la hora de conocer la dimensión cognoscitiva del aprendiz y, por tanto, para el diseño y puesta en práctica del sílabus.

3.4.3. Las correspondencias que establezco a continuación entre estrategias y estilos de aprendizaje las propongo únicamente a modo de hipótesis de trabajo, que no tiene carácter definitivo. Sin embargo, creo que hay bases sólidas para considerarla un buen punto de partida para la experimentación. Su verificación puede abrir, sin duda, nuevas vías para la investigación en el aula. Bajo ningún concepto han de interpretarse mecánicamente como una filiación rígida e invariable entre los distintos elementos de ambos ejes

Según Kolb y Fry, los estudiantes en los que se detecta una polarización hacia la CA, o sea, los que responden a los estilos CONVERGENTE y ASIMILATIVO, se sienten más a gusto en el trabajo individual que en colaboración con otras personas. De acuerdo con eso, apelarán con más frecuencia al diccionario, listas de palabras o, en todo caso, a su profesor, que a sus compañeros de clase. El estudiante de estilo convergente parece tener una especial capacidad para el pensamiento hipotético-deductivo, y una mayor preocupación por la exactitud. Eso indica que tenderá a buscar antes el significado de la palabra (mediante un sinónimo o una perífrasis) y deducir a partir de ahí sus diferentes usos. El asimilativo, por su parte, sobresale en el razonamiento inducido, por lo que optará, en mayor proporción que otros compañeros, por solicitar una frase en la que se ilustre el uso de la palabra, para extraer posteriormente el significado general. Igualmente, si el contexto en el que se inserta esa palabra es suficientemente rico, estará en buenas condiciones para adivinar su sentido.

Los estudiantes en los que se detecta una polarización hacia la EC, que responden a los estilos DIVERGENTE y ACOMODATIVO, son más proclives al trabajo en grupo y al intercambio con sus iguales. En consecuencia, son menos reacios a solicitar información de sus compañeros de clase, o a extraerla a partir de una confrontación colectiva. El estilo divergente, caracterizado entre otras cosas por una notable aptitud para generar ideas y observar los datos de que dispone, puede guiarse en muchas ocasiones por su capacidad para adivinar el significado sin necesidad de ayuda. El estilo acomodativo, por el contrario, no parece caracterizarse por esto último. Los estudiantes de este grupo dependen, en gran medida, de los demás para obtener y sistematizar la información. Por tanto, antes de intentar extraer el significado de forma individual, mediante procedimientos intelectivos, preguntará a sus compañeros o al profesor. Asimismo, una manera inmediata de captar el significado para estos estudiantes es solicitar la correspondencia con su lengua materna, proporcionada por alguna de las personas del aula o por un diccionario bilingüe. Por último, y dado su interés en la acción que en la reflexión y su actitud intuitiva ante los problemas, puede optar igualmente por intentar llevar a cabo la tarea encomendada, prescindiendo de esa palabra que desconoce.

3.5.1. En este momento voy a tratar, siquiera sea brevemente, del lugar que ocupa el

léxico dentro del diseño de unidades didácticas mediante un enfoque por tareas. Resultaría imposible analizar aquí todas las propuestas didácticas englobadas bajo este término. Cada una de ellas tiene connotaciones específicas que habría que contemplar detenidamente para conocer el estatuto que habría que asignar al vocabulario en los distintos marcos. Por eso he preferido partir de un modelo concreto, el desarrollado por Estaire y Zanón (1990) que por su flexibilidad y realismo considero suficientemente ilustrativo.

La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT) propuesta por estos autores establece una estructura interna de cada unidad didáctica a través de seis pasos consecutivos (ibid., p. 175). Todos ellos se encuentran estrechamente interrelacionados entre sí e integran los distintos componentes tradicionales del currículo. El punto de partida lo constituye la elección de un tema o área de interés, de acuerdo con las necesidades o características de los aprendices (ibid. P. 177). A partir de ahí se especifican los objetivos comunicativos y se programa la tarea o tareas finales. Las tareas finales son el núcleo sobre el que se vertebra toda la unidad didáctica. De ellas depende la especificación de los componentes lingüísticos y temáticos con los que se trabajará a lo largo de la unidad, así como el grado de dominio de los mismos que necesitan alcanzar los estudiantes. Posteriormente, se planificará el proceso, mediante la secuenciación de distintas tareas posibilitadoras y de comunicación que prepararán la ejecución de las tareas finales. Por último, se contempla una evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje, que verificará en qué medida se cumplen los objetivos comunicativos previstos en la realización de la tarea final. La presencia de tareas centradas primordialmente en el aprendizaje del vocabulario se integran en este proceso como tareas posibilitadoras, destinadas a proveer del bagaje léxico necesario a los aprendices y capacitarlos para la tarea final. Ello no quiere decir que otras tareas no contemplen también en alguna medida una atención y tratamiento a problemas y contenidos léxicos.

Se observa con todo que el modelo tiene un punto de partida (las áreas temáticas) y un núcleo (las tareas finales) de carácter no lingüístico. Con ello se pretende que la lengua se mantenga en todo momento en un plano instrumental, supeditada a la consecución de determinados objetivos comunicativos. Podría pensarse que por esta razón el vocabulario tendría aquí una menor relevancia en relación con otros enfoques, en donde la organización y progresión de las unidades dependían de aspectos lingüísticos. Sin embargo, inmediatamente se observa que la situación es exactamente la contraria; el partir de unas áreas temáticas supone una mayor atención al componente léxico.

3.5.2. Ya se ha visto anteriormente (2.3.2.) cómo no pocos defensores del enfoque audiolingual aconsejaban la enseñanza del vocabulario a partir de bloques temáticos próximos al estudiante, especialmente en los niveles iniciales. No obstante, también se señaló que esta opción quedaba desvirtuada por el tipo de sílabus utilizado, de inspiración gramatical. En la ELMT este fenómeno no existe, y la secuenciación, no ya de los contenidos léxicos de forma aislada, sino de toda la sucesión de unidades del curso, parte de estas áreas, que son, por decirlo de alguna manera, PARCELACIONES DEL MUNDO. Y ha de reconocerse que, de entre los constituyentes que conforman una lengua, el léxico es el que se encuentra más vinculado a los acontecimientos y entidades del mundo, por ser el resultado de lo que, en términos praguenses, se puede llamar ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA DENOMINADORA (*Tesis*, p. 37).

Prueba de lo anterior es que si escogemos un área temática cualquiera, pongamos por caso LA FAMILIA, nos resultará extremadamente difícil y estéril discriminar qué construcciones sintácticas son necesarias para hablar específicamente de esa área (y no de otra), o que hagan referencia directa a ella. Sin embargo, cualquier hablante nativo podrá fácilmente enumerar una serie de palabras (ya sean nombres, verbos...) que asocia inmediatamente con ese ámbito COCINA, BAÑO, ARMARIO, BALCÓN, BARRER, MUDARSE, etc., y rechazar otras como ESTÓMAGO, DILUVIO O CONFERENCIA, que no se identifican con el tema elegido. Por tanto, el vocabulario es la parcela de contenido más previsible en un marco que, como la ELMT, agrupa las unidades por áreas temáticas.

3.5.3. Al margen de esa previsibilidad, lo cierto es que hace falta una especificación más detallada de qué lexías concretas son necesarias para llevar a buen término el propósito principal de la unidad (la realización de las tareas finales) y cuáles, aunque pertenezcan al tema tratado, son superfluas o, en cualquier caso, secundarias. Así pues, y a pesar de que la mera aparición del tema ya sugiere un determinado contenido léxico, la decisión final sobre el mismo sólo tiene sentido tras la programación de las tareas finales.

En este punto hay que hacer una salvedad que considero importante. Hasta este momento he hablado básicamente del vocabulario relacionado directamente con el área de la que parte la unidad. Sin embargo, éste no es el único vocabulario que aparecerá en la unidad didáctica, ni el único suficiente para llevar a cabo satisfactoriamente las distintas tareas (previas y finales). Eso quiere decir que nos enfrentamos a distintos tipos de léxico, que a mi juicio deben ser especificados de manera separada:

■ **VOCABULARIO TEMÁTICO.** Vinculado al área de interés de la que se parte, por la que su especificación se llevará a cabo dentro de los contenidos temáticos. Está en función de la programación de la tarea final, y se contempla como un bloque único.

■ **VOCABULARIO COLATERAL.** Término con el que designo, convencionalmente, el conjunto del vocabulario que no responde necesariamente al tema de la unidad, pero que por diversos motivos resulta necesario para realizar las tareas. Se especifica en los contenidos lingüísticos. Dado que cada tarea de la unidad conlleva sus propias necesidades, ha de especificarse un bloque distinto para cada tarea (previas y finales), de acuerdo con cada una de ellas. Puede darse el caso de que un vocablo relacionado con el tema, pero que no se considere necesario para la tarea final, entre, sin embargo, en juego en una tarea previa. Entonces formará parte de este grupo. No es necesario que todo el vocabulario colateral de una tarea sea nuevo. Puede haber palabras que ya han aparecido en otras unidades anteriores, pero ante las que sea necesario volver.

A estos dos tipos hay que añadir también un tercer tipo, el VOCABULARIO PROCEDIMENTAL⁹⁰, que no necesariamente debe estar especificado dentro de los contenidos de la unidad, pero

⁹⁰ Pido disculpas por el poco elegante neologismo. Lo he escogido porque no encontraba ningún término que aunara precisión y casticismo. En cualquier caso lo prefiero a *procedural*, préstamo directo del inglés que ya ha aparecido en algunas publicaciones. Tal vez, si se generaliza el anglicismo, todos nos veamos abocados tarde o temprano a utilizarlo, lo cual tampoco nos debe llevar a rasgarnos las vestiduras. Una posibilidad que contemplé fue denominarlo *vocabulario estratégico*, pero me parece que eso podría generar problemas terminológicos de mayor envergadura.

que en cualquier caso ha de ser previsto porque desempeña un papel crucial en la enseñanza / aprendizaje de los otros dos. Habitualmente se define (McCarthy, 1990, p. 159) como el vocabulario utilizado para explicar otras palabras, para estructurar y organizar su significado. Parte de este vocabulario forma parte ya del ámbito temático (por ejemplo, *mueble*, como género próximo de *silla*, *mesa*, *cama*..., que entra con estas palabras dentro de la misma área temática), pero, aparte de otras palabras que ocasionalmente cumplen esta función, hay vocablos que la desempeñan con asiduidad, por lo que los estudiantes deben conocer para poder acceder a nuevas parcelas del vocabulario. Así, palabras como OBJETO o CONCEPTO, para hablar de entidades concretas y abstractas, respectivamente, o términos relativos a la forma, función, color, etc., de las cosas, entran abundantemente en este grupo, y su presencia se detecta al definir o parafrasear palabras de muy distintos campos. No obstante, considero excesivamente restrictivo limitar la aplicación de este término únicamente a aquellas unidades léxicas que nos permiten explicar o construir el vocabulario de la lengua meta. Por mi parte, creo conveniente ampliar la definición de VOCABULARIO PROCEDIMENTAL con el fin de incluir bajo este epígrafe todas aquellas palabras utilizadas dentro del aula con una finalidad metalingüística. Consecuentemente, el vocabulario procedimental incluiría también los términos pertenecientes a otros terrenos de la enseñanza de una lengua, como son el fonético-fonológico, el ortográfico, el gramatical, el textual o el pragmático. En definitiva, la contemplación del vocabulario procedimental dentro del currículo pretende, ante todo, una mayor toma de conciencia sobre el tipo de discurso que se suscita en el proceso educativo y qué papel desempeña dentro del desarrollo de la competencia comunicativa. De esa forma, se incide positivamente en la eficacia pedagógica de dicho discurso y, en general, de la interacción que se suscita en el aula.

4. ACTIVIDADES

La última sección de este trabajo va destinada a mostrar algunas actividades léxicas de distinta índole. Dado que el propósito de este texto no era mostrar el diseño de unidades en sí, sino el centrarnos en lo que concierne al léxico, se han entresacado de los contextos, en los que fueron diseñadas para ejemplificar de este modo varias posibilidades de acercamiento al vocabulario, a través de técnicas y estrategias diversas, y para diferentes niveles de lengua. Si bien no pueden valorarse plenamente si no es en el conjunto en que se insertan cada una ellas, sí creo que ello no impide que sean utilizadas de forma satisfactoria en otras unidades didácticas, incluso bajo programaciones y enfoques heterogéneos⁹¹.

⁹¹ Así ha ocurrido a veces en la práctica. Los Cursos de Español del CENTRO DE LENGUAS MODERNAS de la Universidad de Granada en el que se han administrado estas actividades se rige actualmente por una programación de corte nocional-funcional, aunque con flexibilidad suficiente como para la aplicación de innovaciones por parte de los profesores de algunos grupos. Hay que señalar, no obstante, que un 25% del total de horas lectivas están dedicadas a CULTURA HISPÁNICA impartida por los propios profesores de lengua, con el fin de que el estudiante adquiriera también de esa forma un conocimiento sobre la realidad social de España e Hispanoamérica. Pues bien, estas clases de cultura funcionan de hecho, en buena parte de los casos, como cursos organizados según el enfoque por tareas. Se proponen a los estudiantes diversas actividades para realizar a lo largo del curso (excursión a la Alpujarra, visita nocturna a la Alambra...) y temas que puedan resultarles atractivos (el boom de la novela hispanoamericana, la transición democrática española, el mundo gitano...), a lo que los estudiantes pueden añadir propuestas de su propia cosecha, para seleccionar finalmente el número y orden de aquellos que se tratarán. A partir de ahí, la dinámica de la clase teóricamente no de lengua,

Debido a ello, no se ha descrito con exhaustividad la fase de familiarización de los estudiantes con el material lingüístico y su ubicación en el conjunto de la unidad didáctica.

4.1. La primera actividad forma parte de una macrotarea que gira en torno a los movimientos pacifistas en la actualidad, y que culmina con la confección de un mural para la clase que incluyese distintas aportaciones de los estudiantes (dibujos, consignas, un “decálogo del pacifista”, ideas para parar los conflictos bélicos actuales...) en un nivel preintermedio (80-100 horas de clase aproximadamente). Esta actividad es el punto de arranque de la tarea:

■ MATERIAL: La canción “Verdad que sería estupendo” (cantada por “Cómplices”); un diccionario manual unilingüe.

■ TRABAJO: Por parejas.

La primera fase consiste en la introducción del texto de la canción. Son diversos los procedimientos que se pueden seguir para ello, en función de los medios disponibles, de las características del grupo, etc. Yo he recogido un conocido modelo de dictado competitivo, con grandes posibilidades lúdicas, que considero ideal en grupos no excesivamente numerosos y siempre y cuando el aula disponga de asientos móviles. Antes de entrar los estudiantes en el aula, el profesor pega a lo largo de toda la pizarra un buen número de copias de la canción y aparta todos los asientos; deja útiles sólo una fila en la pared contraria a la pizarra. A continuación entran los estudiantes y se les pide que se agrupen por parejas. Un miembro de la pareja se sentará en una de las sillas que se han dejado útiles junto a la pared opuesta a la pizarra con un papel y un bolígrafo. Su compañero estará de pie junto a él. Este último miembro de la pareja será el encargado de dictar la canción a su compañero. Situados todos al fondo del aula, el profesor, en papel de árbitro, dará la salida. Los estudiantes que están de pie deben dirigirse hacia la pizarra, retener en la memoria un fragmento de la canción y regresar para dictárselo a su compañero. Vence el equipo que complete el dictado en menos tiempo. Los errores que se produzcan pueden ser sancionados, si así se decide por el grupo, con una penalización de tiempo a convenir previamente. Si el profesor lo considera oportuno, puede solicitar a mitad del dictado que las parejas intercambien sus papeles. Los dictados de cada equipo son corregidos por equipos rivales, que los confrontan con las copias que serán arrancadas de la pizarra y repartidas entre todos.

Tras la primera fase de introducción del texto, y devuelta la clase a su disposición habitual, se lleva a cabo la actividad léxica propiamente dicha, con las mismas parejas. Se da a cada grupo un diccionario monolingüe (es conveniente que todos tengan el mismo, en el que prime, sobre todo, la manejabilidad). En primer lugar se hace una puesta en común sobre el tema general de la canción. Se ve aquí que su argumento gira en torno a una serie de palabras (previamente subrayadas) que aparecen con su significado, pero se advierte a los estudiantes que la intención del texto se basa en que cada una de estas palabras tiene también en español otro significado que el texto omite. La misión de los estudiantes es

responde a lo que se entiende como un aprendizaje de lengua por tareas que no excluye, en absoluto, el que sea una clase en la que también se aprende cultura. De las actividades que se ofrecen aquí, las dos últimas se administraron en estas clases de cultura. Las demás se llevaron a cabo en las clases de lengua. Se impartió, también, en estos casos, la unidad didáctica en su conjunto, pero insertadas en un sílabus que no permitía solución de continuidad.

buscar en el diccionario esas palabras subrayadas con el fin de Identificar la acepción que se corresponde con lo descrito en la canción, y también aquella otra acepción que, por lo que se ve, los autores han proscrito voluntariamente. Se advierte que no necesariamente aparecen todas las palabras en el diccionario (*persing* no está) ni todas las acepciones dadas en la canción (*tanque, alarma*). Ante aquellas palabras que no encuentren, deben intentar deducir esos significados. Igualmente, la aplicación de distintas estrategias o conocimientos previos puede permitir a los estudiantes realizar satisfactoriamente la actividad sin necesidad de buscar en el diccionario todas las palabras, entre otras cosas porque, como en la primera fase, será ganadora la pareja que antes termine. Por último, cabe señalar que los estudiantes deducen fácilmente la acepción “oculta”, entre otras cosas porque el único punto en común que tienen todas estas palabras es que pueden referirse a objetos o hechos de carácter bélico, y es precisamente esta característica la que da coherencia al conjunto del texto y ofrece las claves de su plena interpretación. Por eso, terminada esta fase, se lleva a cabo una nueva puesta en común para profundizar en la comprensión de la canción y a partir de ahí ponerla en contacto con el área de interés sobre la que se trabaja en esta unidad didáctica.

4.2. La segunda actividad está orientada a ofrecer información personal por escrito, mediante la redacción de una pequeña biografía. El material lingüístico que se suministra, un poema formado íntegramente por palabras aisladas, pero que pretende contar una historia, permite que los estudiantes investiguen sobre el potencial comunicativo de las unidades léxicas, y pongan en práctica a partir de ahí algunas estrategias de su competencia textual. En definitiva, se trata de mostrar la íntima relación que existe entre el léxico y discurso, entre el significado de las palabras y el sentido del texto en que se insertan.

- MATERIAL: Un soneto de Guillermo Valencia (apéndice A)
- TRABAJO: Individual; en el aula y en casa.

Se distribuye el soneto entre los alumnos. En este momento no es necesario que alcancen una comprensión completa del mismo; basta con que se perciba su estructura textual una serie de palabras aisladas, pero que en su sucesión lineal intentan contar una historia, y más concretamente una biografía. Este poema sirve de modelo, pues lo que se solicita a los alumnos es algo similar. Deben escribir en un papel un conjunto de palabras (de 15 a 20, aproximadamente) con las que, a pesar de la falta de conectores discursivos, aparezca sintetizada una biografía (no necesariamente la suya propia). Conforme terminan este trabajo entregan el papel, sin poner en él su nombre, al profesor. Éste barajará cuidadosamente todos los papeles, tras lo cual pedirá a los alumnos que escojan uno cada uno, con cuidado que no elijan el que han escrito ellos mismos

La segunda fase de esta actividad se realiza en casa, y supone, en cierto modo, un camino inverso al seguido en la primera. En la clase, los estudiantes tenían que transcribir un discurso narrativo, como es el de la biografía, en forma de unidades léxicas aisladas. Ahora, por el contrario, deben dar un desarrollo plenamente discursivo tanto al soneto como a la serie de palabras escritas por uno de sus compañeros, y a partir de ambos textos redactar dos relatos coherentes y con la debida cohesión textual.

Finalmente, al día siguiente se confrontan en clase los trabajos realizados por los estudiantes. No hay que olvidar que para uno de los relatos todos los estudiantes disponían

de la misma fuente (el soneto de Guillermo Valencia), mientras que para el otro cada uno disponía de una fuente distinta. Para el primer caso se hace una puesta en común en grupos, o incluso entre toda la clase, si ésta no es muy numerosa. De este modo se da cuenta de las semejanzas existentes entre todas las redacciones de los alumnos, pero al mismo tiempo también sus diferencias. Eso permite determinar qué información ha sido reconocida por el conjunto de la clase, bien por el potencial comunicativo que aportan las unidades léxicas aisladas, bien por la ordenación lineal de las mismas (que no es aleatorio, sino que comporta ya una actualización discursiva con un cierto nivel de coherencia textual), y qué información ha sido reconstruida a partir de ciertas hipótesis e inferencias con las que cada estudiante "completa", de forma no necesariamente coincidente, el sentido del texto que se le dio como material de trabajo.

La segunda redacción no tiene una fuente común, sino particular en cada caso. Por eso, aunque la revisión de este texto tiene una finalidad semejante a la del anterior, debe efectuarse únicamente por sus dos protagonistas: el alumno que ha escrito la biografía y el autor de la lista de palabras que sirvió de base. Ambos tienen que comprobar en qué medida se asemejan la biografía que finalmente uno ha redactado con la que el otro tenía en su mente a la hora de confeccionar la sucesión de palabras. Con ello se comprueba qué información se pierde en el texto fuente por la falta de enlaces discursivos y cuál, pese a esa carencia, se mantiene gracias a que viene proporcionada por el contenido léxico.

4.3. La tercera actividad está diseñada para un nivel inicial, en las primeras horas de clase. Viene motivada por el hecho de que diversos manuales de español para extranjeros hacen referencia en su primera unidad a la situación del español en el mundo y a las lenguas en contacto con ella. La presente actividad sirve de introducción a tales cuestiones y, según mi experiencia, resulta al mismo tiempo un fuerte incentivo para los estudiantes que pueden observar cómo, a pesar de los limitados recursos lingüísticos de que disponen en ese momento, están capacitados para llevar a cabo satisfactoriamente una tarea de relativa complejidad. A diferencia de otros ejemplos presentados aquí, ahora se trabaja con palabras aisladas, no integradas en un texto, y se busca no tanto la comprensión como el reconocimiento de las unidades léxicas, dado que la considero una destreza de especial importancia en los primeros momentos del aprendizaje de una lengua.

- MATERIAL: Dos listas de palabras (apéndice B).
- TRABAJO: Grupos pequeños (tres o cuatro personas).

Los estudiantes se distribuyen en pequeños grupos y se reparte una primera lista que contiene 28 palabras. Se advierte que sólo siete de ellas son españolas: las demás pertenecen a otras lenguas que han tenido o tienen fuertes relaciones con el español⁹². Se pide a los estudiantes que identifiquen esas palabras. Para ello pueden acudir a cualquier

⁹² Esas lenguas son el árabe el vasco y el tagalo, y han sido seleccionadas porque se encuentran tipológica y geográficamente muy distantes entre sí, sus contactos históricos con el español se han producido en épocas y circunstancias distintas y además resulta bastante difícil que alguno de nuestros estudiantes (procedentes en su mayoría del centro y norte de Europa) los conozcan. Por supuesto, la lista puede confeccionarse también con otros idiomas que reúnan igualmente tales condiciones (guaraní, latín, catalán, gallego...). Debo señalar que las palabras árabes se han transcrito al alfabeto latino de forma solamente aproximada, pero suficiente para nuestros intereses y que el corpus de voces en tagalo ha sido recogido de *Hispanismos en el tagalo* (1972).

medio a su disposición: diccionarios bilingües o monolingües, consultar entre los miembros del grupo o solicitar la ayuda de otros compañeros, etc. Dado que no se hace preciso apelar al significado para realizar correctamente la actividad, ciertos rasgos ortográficos pueden dar pistas valiosas: un alumno observador puede detectar, ya desde sus primeros pasos en el aprendizaje, algunas características del español, tales como la no existencia de palabras con dos tildes, ni de palabras terminadas en "k", etc.

Terminada la primera fase, se hace una breve puesta en común para comprobar si todos los grupos han llegado a las mismas soluciones. A continuación, se reparte una segunda lista, en la que aparecen ahora 21 palabras, agrupadas en tres grupos de siete. Éstas son palabras españolas que, además de traducir las voces extranjeras que aparecían en la primera lista, se encuentran emparentadas etimológicamente con ellas. Por eso, su agrupación se ha hecho en función del idioma de sus equivalentes en la primera lista. La misión de los estudiantes, en este caso, consiste en emparejar cada una de estas palabras, guiándose por su semejanza formal.

4.4. Esta actividad se incluye dentro de una tarea centrada en las diversas formas de discriminación social en el mundo contemporáneo. Para ello, se acerca a los estudiantes a un fenómeno que está teniendo una notable repercusión social en Estados Unidos, donde se conoce como POLITICALLY CORRECT.

- MATERIAL: Un texto informativo (apéndice C).
- TRABAJO: Individual y por grupos.

Se suministra a los estudiantes un texto base⁹³ que explica sucintamente en qué consiste el fenómeno POLITICALLY CORRECT. A partir de ahí, se formulan diversas preguntas destinadas tanto a controlar el grado de comprensión del texto como a generar a partir de él un debate abierto entre toda la clase. Entre otras, podemos recoger las siguientes:

- ¿Qué pretenden los defensores del PC?
- ¿Dónde tiene más partidarios?
- ¿En qué consiste el afrocentrismo?
- ¿Crees que el PC tiene utilidad para solucionar los problemas de los grupos marginados?

Sólo cuando el debate haya concluido, se da paso a la actividad léxica propiamente dicha, que pretende, ante todo, poner a los estudiantes ante la necesidad de buscar sinónimos o paráfrasis. Para ello se forman en la clase grupos de tres o cuatro estudiantes y se pide a cada uno de ellos que busquen algunas palabras españolas (cinco, aproximadamente) que a su juicio resulten incorrectas desde el punto de vista del PC. Si el profesor lo considera oportuno, o lo solicitan los estudiantes, se señalarán previamente algunos ámbitos temáticos, especialmente favorables para la aparición de tales vocablos. Aquí reproducimos algunos de ellos, con un ejemplo de cada caso:

- El comportamiento y la libertad sexual (ejemplo: MARICA).
- Las diferencias étnicas y nacionales (ejemplo: MORO).

⁹³ Se trata de una versión adaptada y extractada de Gallego Díaz (1993). El artículo original no se suministra por su extensión.

- Las discapacidades físicas y psíquicas (ejemplo: COJO).

Una vez confeccionados todos los listados de palabras, se intercambian entre los grupos. Así, los estudiantes deben ahora buscar una forma alternativa y **POLÍTICAMENTE CORRECTA** a las palabras escritas por el grupo vecino. Los resultados se exponen finalmente en un papel para que estén a disposición de toda la clase.

4.5. La presente actividad se encuentra bastante relacionada con la anterior, y, de hecho, las incluyo dentro de una misma unidad didáctica. Sin embargo, ambas fueron confeccionadas de forma independiente. Esta última ha sido elaborada por María Dolores Pérez Ebrero (1993), quien, en una Memoria realizada bajo mi dirección, ha indagado meritoriamente en el acercamiento de 105 estudiantes de español a la cultura gitana a través de un enfoque por tareas.

La tarea final consiste en una visita al Centro Cultural Gitano de Granada, en donde los estudiantes tienen oportunidad de entrevistarse con los responsables del Centro e informarse sobre todo aquello que pueda ser de su interés en lo que concierne a la comunidad gitana de la ciudad. Esta actividad se concibe como una tarea capacitadora que ilustra a los estudiantes sobre las diferentes sensibilidades que entre los payos hay respecto de los gitanos. Si bien, se trata básicamente de una actividad de comprensión lectora, también tiene un indudable interés para el desarrollo de la competencia léxica, especialmente en un registro coloquial, dado el papel predominante que adquieren algunas palabras clave en el texto para alcanzar una comprensión lo más completa posible.

- MATERIAL: Opiniones acerca de los gitanos (apéndice D).
- TRABAJO: Individual (opcionalmente, por parejas).

Se distribuye el texto base, que presenta diversas manifestaciones recogidas en una encuesta realizada entre profesores y alumnos payos de enseñanza primaria que residen en zonas de importante presencia gitana (vid. Calvo Buezas, 1990). Se solicita, tras la lectura atenta del mismo, que los estudiantes distingan entre las opiniones que reflejan una actitud positiva hacia los gitanos y cuáles se muestran hostiles. Igualmente, se pide que intenten clasificarlas en función de los principales argumentos que utilizan los entrevistados para justificar su actitud. De acuerdo con el nivel, el profesor puede optar por dejar que cada estudiante establezca libremente su clasificación o bien puede ofrecer previamente algunos apartados orientativos. Así, cabe advertir de la referencia a determinados hechos en varias de las opiniones manifestadas en el texto. Entre otras, se advierten las siguientes:

- El aspecto exterior.
- Las costumbres y tradiciones.
- La delincuencia.
- El carácter y la forma de ser

4.6. El patrimonio artístico de Granada sirve de base para la última tarea que recojo aquí. Es práctica habitual, entre la oferta cultural del Centro de Lenguas Modernas, llevar a cabo distintas visitas guiadas a las principales zonas monumentales de la ciudad. De acuerdo con esto se ha diseñado una unidad didáctica que permite a los estudiantes participar

activamente en tales visitas, que se presentan como una tarea final, en la que son ellos quienes diseñan el itinerario y realizan la labor de guías turísticos. Los alumnos, por parejas o por pequeños grupos, se encargan de preparar una parte de la visita, en la que tendrán un especial protagonismo. En el presente ejemplo, he seleccionado una tarea capacitadora cuyo material lingüístico versa sobre el Monasterio de la Cartuja.

■ MATERIAL: Dos textos (apéndice E)

■ TRABAJO: Por parejas.

El material lingüístico está formado por dos textos extraídos de una guía turística de la Cartuja de Granada (en concreto, Jiménez, 1976). Uno describe la fachada y otro el claustro. Se da a cada miembro de la pareja uno de los textos, y, al mismo tiempo, algunas palabras del texto de su compañero. Éstas son palabras no habituales en la lengua estándar, dado que en su mayoría forman parte del vocabulario específico de la arquitectura. De ahí que, tanto para comprender los textos como para llevar a cabo posteriormente la tarea final, resulte preciso conocerlas y prestarles una especial atención. Estas palabras son:

■ TEXTO 1: Portada
Columnas jónicas
Mármol
Tableros
Parras

■ TEXTO 2: Claustro
Monasterio
Restauración
Tabiques
Arcos

Cada estudiante debe leer atentamente el texto y buscar, por cualquier medio a su disposición, el significado de las palabras que desconozca, pues sabe que su compañero va a preguntarle sobre alguna de ellas.

Una vez concluida la lectura individual de cada pasaje, uno de los alumnos lee en voz alta a su compañero el texto que le ha correspondido. El compañero estará atento al momento en que escuche en esa lectura alguna de las palabras que él tiene señaladas en su lista. Así, cuando el primer estudiante pronuncie en su lectura la palabra PORTADA, su pareja lo interrumpirá y preguntará por el significado de esa palabra. El primer estudiante, que sabe que le van a preguntar por el significado de algunas palabras, pero no sabe cuáles son concretamente, ha de responder con una definición o un sinónimo que resulten satisfactorios para su compañero. Una vez concluida esta operación con el primer texto, se lleva a cabo con el segundo, mediante el intercambio de papeles.

BIBLIOGRAFÍA

Agard, F.B. y Dunkel, H.B. (1948): *An Investigation on Second-Language Teaching*, Boston, Ginn

Alcántara, D.F. (1992): "La ansiedad en la adquisición de la L2: su expresión por medio de la escala FICAS", en Etxeberria, F. y Arzamendi, J. (eds.): *Bilingüismo y adquisición de lenguas*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 109-119.

Breen, M. y Candlin, C. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language Teaching", en *Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 89-112.

Brindley, G. (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en Johnson, R.K. (ed.): op. cit., pp. 63-78.

Calvo Buezas, T. (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*, Barcelona, Anthropos

Candlin, C.N. (1984): "Syllabus design as a critical process", en Brunfit, C.J. (ed.): *General English Syllabus Design*, Oxford Pergamon.

Candlin, C.N. (1990): "Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, monográfico I, pp. 33-53.

Carter, R. (1987): *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, Londres, Allen y Unwin.

Corder, S.P.: "Language teaching and learning: a social encounter", en Brown, H.C. et al. (eds.): *On TESOL '77*, Washington, TESOL, pp. 1-13.

Estaire, Sh, y Zanón, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, monográfico I (cito por la copia incluida el dossier del II Curso de Formación de Profesores de Español/LE, Barcelona, julio de 1991).

Estellas, J. (1971): *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*, Salamanca, Anaya.

Galisson, R. (1983): *Des mots pour communiquer*, París, CLE.

Gallego Díaz, S. (1993): "Lo que se debe decir", en *Babelia*, suplemento cultural del diario *El País*, Madrid, 13 de marzo, pp. 2 y 3.

Hernández, M.; Horrillo, P, y Picó, E. (1992): "Variables afectivas en la adquisición de la segunda lengua", en Etxeberria, F. y Arzamendi, J. (eds): op. cit., pp. 305-314.

- (1972): *Hispanismos en el tagalo*, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana.

Holec, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Holec, H. (1988): *Autonomy and selfdirected learning: present fields of application*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Hugues, J. P. (1968): *Linguistics and Language Teaching*, Nueva York, Random House.

Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools (1956): *La enseñanza de las lenguas modernas*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1965.

Jiménez López J. (1976): *La Cartuja de Granada*, Granada.

Johnson, R.K. (1989) (ed.): *The Second language Curriculum*, Cambridge, CUP.

Kolb, D. y Fry, R. (1975): "Towards an applied theory of experimental learning", en Cooper, C. (ed.): *Theories of group processes*, Londres, Wiley.

- Martín Peris, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", en *Cable*, núm. 1, pp. 16-21.
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- Medani, A. (1989): "Vocabulary learning strategies of "good" and "poor" learners", en Meara, P. (ed.): *Beyond Words*, Londres, CILT.
- Nunan, D. (1988a): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988b): *Syllabus Design*, Hong Kong, OUP.
- Nunan, D. (1989a): *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989b): "Hidden agendas the role of the learner in programme implementation", en Johnson, R.K.: op. cit., pp. 176-186.
- Pérez Ebrero, M^a D. (1993): *El componente cultural en el aula del E/L2*. Memoria para la obtención del "Máster en Enseñanza del español como lengua extranjera" defendida en la Universidad de Granada (inédita).
- Roche, A.J. (1972): *Estudio de las lenguas modernas*, Barcelona, Luis Miracle.
- Rosell, E. (1992): *Un ejemplo de enfoque por tareas: la elaboración de un periódico*, comunicación presentada a las II Jornadas sobre la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Granada (actas en prensa).
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Slagter, P. (1988): "¿Qué palabras hay que enseñar?", en *Cable*, núm. 1, pp. 3-7.
- Stenhouse, L. (1981): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata 1987.
- Tennant, M. (1988): *Adulthood and learning*, Barcelona, El Roure, 1991.
- "Tesis del Círculo lingüístico de Praga" (1929), en VV.AA.: *El Círculo de Praga*, Barcelona, Anagrama, 1980, pp. 30-63.
- Valdman, A. (1986) (ed.): *Trends in Language Teaching*, Nueva York McGrawHill.
- West, M. (1953): *A General Service List of English Words*, Londres, Longman.
- Widdowson, H. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.
- Widdowson, H. (1987): "Aspects of syllabus design", en Tickoo, M. (ed.): *Language Syllabuses: State of the Art*, Singapur, RELC.
- Zanón, J. (1989): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación conceptual (I)", en *Cable*, núm. 2 (cito por la copia recogida en un dossier del II Curso de Formación de Profesores de Español/LE; Barcelona, julio de 1991).

APÉNDICES

APÉNDICE A

BIOGRAFÍA

Cuna Barbero. Escuela. Libros. Tesis. Diploma.
Pobreza. Pleitos. Jueces. Las Cortes. Ruido.
Comités. Elecciones. Tribuna. Gloria. Olvido.
Viajes. El Bosque. Londres. París o Roma

Regreso. Novia. Enlace. Rorros. Dientes. Aroma.
Ilusión. Señoritas. La Sociedad. Marido.
Bailes. Celos. Pesares. Esclavitud. Gemido.
Nietos. Barbero. Escuela. Griego. Latín y Doma.

Vejez. Gota. Desvelos. Desilusión. Novenas.
Ceguera. Gripe. Vértigos. Callos. Penas.
Abandono. Esquiveces. El patatús. La fosa.

Llanto. Duelo. Discursos. Decreto. Paz. Sonrisa.
Risa. Chalets. Pianola. Paseos. Una misa.
Tumba. Silencio. Ortigas. Ausencia. Cruz mohosa.

Guillermo Valencia

APÉNDICE B

¿ES O NO ESPAÑOL?

ABIOI	SABÚN
HUWEGO	VIENTO
TILIFIZYUN	SIYÉNSIYÁ
KIPULA	SUMBLERO
GUERRA	TAMATIM
BOLTA	AMARILLO
LIBURU	PULISIYÁ
ZITÚN	UVA
FRUITATEGI	TRACTOR
BLASTIK	IPIRMÉ
GONBARATU	ELIZA
SEILU	BICICLETA
FIZYA	KOTSE
BIOLOGÍA	RADYUN

En la lista anterior hay palabras extranjeras equivalentes a las siguientes palabras españolas:

- Física; tomate; jabón; radio; aceituna; plástico; televisión
- Policía; sombrero; armar; voltio; coche; fuego; ciencia
- Cebolla; libro; sello; iglesia; frutería; avión; comparar.

APÉNDICE C

EUFEMISMOS

Desde hace unos años, los grupos minoritarios de Estados Unidos están empeñados en una batalla cultural de gran envergadura. Ecologistas, feministas, homosexuales y grupos raciales de todo tipo se han comprometido con el movimiento *Politically Correct* (o simplemente PC), que pretende suprimir de la cultura oficial, y por supuesto del lenguaje, todos los elementos que reflejan la dominación de las concepciones sociales tradicionales en Occidente y que humillan otras manifestaciones minoritarias. Consideran que la cultura oficial se ha construido a partir de la opresión de unos sobre otros: es una cultura blanca, masculina, explotadora del medio ambiente... Y esta opresión encuentra en ciertos usos del lenguaje no sólo su más claro reflejo, sino también un importante instrumento de pervivencia. De ahí el interés por establecer un férreo control del lenguaje, y eliminar toda palabra o expresión que posea connotaciones ofensivas hacia las mujeres, las minorías étnicas, las distintas opciones sexuales, los disminuidos psíquicos o físicos, e incluso hacia los animales o la naturaleza en general.

Hace poco se ha publicado un diccionario, escrito en clave de humor, pero con una sólida base documental, sobre lo que se puede o no se puede decir en Estados Unidos. Esto da idea de la magnitud del fenómeno PC, cuya influencia se siente ya en diversas instancias políticas y en los medios informativos. No resulta raro leer en diversas publicaciones norteamericanas (algunas tan prestigiosas como *Time* o *New York Times*) un gran número de palabras nuevas que sustituyen a los viejos términos "incorrectos". Asimismo, en algunos centros universitarios ya se distribuye entre los nuevos estudiantes un manual con las expresiones que deben evitarse por resultar ofensivas para determinados colectivos

Ciertamente, es en los centros de enseñanza media y en las universidades donde este movimiento ha adquirido un mayor vigor. Además, en estos ambientes se detectan otros factores que van más allá de lo puramente lingüístico. Así, algunos profesores e intelectuales admiten que durante siglos el estudio de la historia y de la literatura, entre otras materias, ha ignorado el protagonismo de los grupos sociales minoritarios, y ha ocultado ciertos datos a causa de los prejuicios de la época. Podríamos citar, entre otros, el hecho de que Alejandro Magno fuera homosexual y que los sonetos de amor de Shakespeare están dirigidos indudablemente a un hombre. No obstante, también se advierte el peligro que supondría convertir esos datos en lo esencial de las asignaturas, y en una fragmentación de las mismas en función únicamente de las características étnicas o sexuales de los estudiantes. En cualquier caso, lo que sí queda de manifiesto es que el fenómeno PC convive en las universidades norteamericanas con otro tipo de reivindicaciones que tienen una incidencia considerable en el currículo escolar. Especialmente importante en este sentido es el *afrocentrismo* defendido por muchos

estudiantes negros, que luchan para que los programas de estudios no giren sólo en torno a los conocimientos "occidentales", sino que tengan en cuenta, también, de modo primordial, la cultura y las tradiciones africanas, de las que ellos se sienten herederos.

Texto basado en *Gallego-Díaz* (1993).

Algunos ejemplos de palabras rechazadas, con sus equivalentes "correctos":

- *MINUSVÁLIDO*: Persona diferentemente capacitada.
- *DENTADURA POSTIZA*: Dentadura alternativa.
- *GORDO*: De distinto tamaño.
- *INDIO*: Americano nativo.
- *SUBNORMAL*: Especial, excepcional, de distinto desarrollo mental.
- *VIEJO*: Maduro, *SENIOR*, de larga vida.
- *MASCOTA*: Animal de compañía.
- *POBRE*: Económicamente explotado.
- *RECUPERACIÓN* (en enseñanza): Preparación adicional.
- *BLANCO* (aplicado a personas): Sin color, pobre en melanina.

APÉNDICE D

IMAGEN DE LOS GITANOS EN LA ESCUELA: OPINIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES

Lee ahora estas opiniones de algunos alumnos e intenta separar las favorables de las desfavorables.

■ PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS Y FOBIAS ANTIGITANAS.

Estereotipos sobre los gitanos.

■ VALORES, CÓDIGOS ÉTICOS Y ACTITUDES POSITIVAS HACIA LOS GITANOS.

- Son gandules, vagos, zánganos, flojos.
- Yo les pondría en barrios y pueblos aparte, sólo para ellos.
- Son nómadas, y no les gusta cultivar tierras.
- Son navajeros, malos, te rajan, violan y matan.
- Me encantan las fiestas, sus bodas, su cante y su baile.
- Son buenos amigos, nobles y agradecidos.
- Drogadictos, borrachos, delincuentes, ladrones.
- Las gitanas son guapas.
- Son inferiores. Dios los creó así.
- Son chabolistas, pobres, pero se gastan el dinero en tonterías.
- Ponen a pedir a los niños, en vez de llevarlos a la escuela.
- Me gusta su unión familiar, su autodefensa y solidaridad étnica, y el respeto a sus mayores.
- Son sucios, guarros, malolientes, mal vestidos.
- Se automarginan, se cierran, no quieren adaptarse.
- Los que quieren expulsar a los gitanos son unos racistas, malos, injustos, salvajes, crueles, bárbaros, burros, canallas, nazis, cerdos, cabrones...
- Apañan las bodas y no dan libertad a los chicos.
- Hacen hogueras, queman puertas y roban tuberías en las casas que les regalan.
- Son alegres, graciosos, simpáticos.
- No se lavan, pegan piojos y enfermedades.

APÉNDICE D



LA FACHADA

En la fachada del templo, la portada, de mármol gris, con grandes columnas jónicas, fue construida en 1794, por Joaquín Hermoso.

La estatua de San Bruno, en mármol blanco, que hay en ella es obra de Pedro Hermoso, hermano del anterior.

Se afirmó durante mucho tiempo que la gran puerta que da acceso a la Iglesia, ornamentada con numerosos clavos de bronce, había sido fabricada con tableros obtenidos de parras gigantes, detalle que recogían, como dato curioso, muy autorizadas Guías de la Ciudad al tratar este monumento.



EL CLAUSTRO

Actualmente, la entrada al Monasterio se verifica por el claustro, obra del siglo XVII.

En una reciente y acertadísima restauración ha sido devuelta a esta parte del Monasterio su primitiva belleza, eliminando los tabiques que durante mucho tiempo cerraron los arcos.