

La evolución de las prácticas de enseñanza/ aprendizaje del léxico y del significado en los libros de texto de francés lengua extranjera

DENISE DELGADO GUANTE

Université des Antilles et de la Guyane
denise.delgado@martinique.univ-ag.fr

Résumé:

Nous proposons dans cet article de réaliser l'analyse des pratiques pédagogiques destinées à l'enseignement du lexique et à l'élucidation du sens en langue étrangère. Tout d'abord, nous partirons d'une approche diachronique en insistant sur l'évolution du traitement didactique de la langue pendant les cinquante dernières années et ses conséquences directes sur la méthodologie d'enseignement du lexique. Pour ce faire, nous avons choisi l'exemple de quatre manuels de français langue étrangère. Le but est d'identifier s'il existe des conceptions qui sont privilégiées dans les pratiques suggérées pour l'enseignement du lexique et du sens ainsi que la manière dont elles s'inscrivent dans la prise en compte de l'apprenant, tout en tenant compte de ses besoins de communication en langue étrangère.

Mots-clés:

enseignement du lexique et du sens, approches méthodologiques, français langue étrangère, manuel, médiation didactique.

Abstract:

We propose in this paper to analyze vocabulary teaching-learning practices and the access to word meanings in Second Language Acquisition. First of all, we will recount the evolution of didactic propositions concerning the methodological practices for vocabulary and meaning teaching practices during the last fifty years. Secondly, we suggest the study of four textbooks for French Second Language learners. We aim mainly to identify, on the one hand, which methodological conceptions are privileged in the vocabulary and meaning teaching-learning practices proposed in the textbooks and, on the other hand, how these practices are in line with approaches which take into consideration the learner and his communicative needs on second language.

Key-words:

vocabulary and meaning teaching practices, methodological approaches, French as a Second Language, textbook, didactic mediation.

1. Introducción

El léxico es definido como el conjunto de unidades significativas (palabras, lexía, lexemas) de una lengua. Las palabras *diccionario*, *índice*, *glosario* y *vocabulario* son a menudo presentadas como sus sinónimos, pero es en contraste con esta última acepción que el significado de la palabra léxico ha sido más productivo en la reflexión didáctica. De hecho, algunos lingüistas y didácticos utilizan indistintamente *léxico* y *vocabulario*, sin embargo otros hacen la diferencia claramente entre léxico, o el conjunto de palabras de una lengua, y vocabulario o conjunto de palabras utilizadas en una situación de comunicación en particular (Picoche, 1997). De esta manera, el léxico es único y el vocabulario es plural, pues este último es inventariado a partir de un corpus o de un ámbito particular (Mortureux, 1997). Es en ese sentido que las diferencias entre léxico y vocabulario han sido significativas en didáctica de lenguas.

La experiencia del *Français fondamental* como momento clave en la evolución de la reflexión en didáctica del francés a mediados del siglo XX es un ejemplo evocador. La selección de los contenidos a enseñar en francés a través del análisis de un corpus oral y escrito según la frecuencia, la utilización y la utilidad de las palabras dio como resultado un índice o vocabulario de referencia que respondía en cierta manera a la pregunta sobre lo qué hay que saber para poder comunicar en francés (expresarse y comprender).

Este enfoque es de tipo *semasiológico* (Galisson, 1980), es decir, que se procede a catalogar formas lingüísticas para establecer una progresión y actividades pedagógicas con el fin de permitir que el alumno desarrolle una competencia lingüística. Esta está centrada en la transmisión de contenidos y es a su vez considerada como “precomunicativa” desde el punto de vista metodológico. La enseñanza del vocabulario en la escuela primaria y en la secundaria en Francia es un ejemplo de este tipo de enfoque. H. Hunkeler (2005), quien analiza el tema a partir de textos y programas oficiales que datan de 1938 en adelante, observa que hasta principios de los años 70, la enseñanza del vocabulario constituía una disciplina en sí y que la palabra era una unidad léxica aislada, es decir, inventariada en listas y estudiada sin establecer necesariamente una relación directa con la actividad lectora.

Con la llegada de métodos cognitivos, de enfoques centrados en el alumno así como de una nueva dimensión en el uso del material didáctico, las prácticas de enseñanza del vocabulario evolucionaron. El método empleado es *onomasiológico*, más bien representativo de una reflexión en términos comunicativos y en consecuencia interactivos. En adelante, se pretende desarrollar una competencia de comunicación en lugar de simplemente aprender unidades lingüísticas. Se trata de nociones asociadas a formas enunciativas, llamadas actos de habla. El inventario de esos actos de habla constituye un *Nivel umbral* mínimo necesario para comunicar en la lengua extranjera. El vocabulario es circunscrito de este modo a los actos de habla. Sin embargo, la explotación de *realia* o documentos que no han sido manipulados con

fines didácticos, así como el enfoque intercultural que se desarrolló paralelamente al enfoque comunicativo, implicaron la extensión del inventario de palabras que debían ser enseñadas al léxico de la lengua con toda su riqueza de matices semánticos, pragmáticos y culturales.

La enseñanza del vocabulario parece hoy diluida por el aprendizaje de competencias de comunicación. Sin embargo, la reflexión actual sigue aún polarizada en la dicotomía vocabulario/léxico. *Vocabulario* es todavía el término utilizado para designar la enseñanza de nuevas palabras como se observa en el inventario de libros de texto editados con ese fin, catalogados por J.- P. Cuq e Isabel Gruca (2005).

Por otro lado, E. van der Linden en un artículo publicado en 2006, sintetiza una parte de la investigaciones en curso sobre el tema, las cuales se articulan a partir de interrogantes como por ejemplo, cuántas palabras se necesitan para dominar una lengua extranjera, cómo medir el número de palabras aprendidas, qué relación establecer entre la extensión y la profundidad de los conocimientos lexicales, etc. (van der Linden, 2006), siguiendo una perspectiva aún centrada en un enfoque semasiológico pero reforzada por una dimensión didáctica evidentemente evaluativa (progresión/progreso). Sin embargo una parte de esas investigaciones son planteadas en un plano onomasiológico, dicho de otro modo, esos estudios profundizan la reflexión sobre la enseñanza de lenguas en un contexto en particular, así como el papel del individuo en la interacción sujeto/objeto, sujeto/sujeto y sujeto/material didáctico.

A partir de estos planteamientos nos proponemos realizar el análisis de las prácticas destinadas a la enseñanza del léxico y a la elucidación del significado en francés lengua extranjera. Primero, seguiremos la evolución del tratamiento didáctico de la lengua durante la segunda mitad del siglo pasado y las consecuencias directas en la metodología de enseñanza del léxico. Las unidades lexicales serán pues consideradas como unidades didácticas operacionales. Para terminar analizaremos cuatro manuales de francés lengua extranjera (FLE) con el objetivo de identificar que concepción del léxico y de su enseñanza es privilegiada y lo que esto implica.

2. La enseñanza del léxico y del significado en lengua extranjera: trasfondo metodológico

En didáctica de lenguas, la evolución de la concepción del objeto de enseñanza frente a la aparición de nuevos materiales didácticos y TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) puede explicar la evolución de las actividades didácticas y de las prácticas pedagógicas que tienen como objetivo la enseñanza del vocabulario y de su significado en lengua extranjera. Vamos a comenzar en primer lugar por la introducción de nuevos materiales y luego abordaremos el tratamiento de la lengua.

Antes de que se diversificaran los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de lenguas (imagen, audiovisuales, *realia*, TIC, etc.), las técnicas para el aprendizaje de

palabras nuevas se articulaba en torno al análisis lingüístico (Cuq & Gruca, 2005; Galisson, 1980). El método directo privilegiaba la mnemotecnia (lista temática, palabras para memorizar, recitación, dictado, lectura guiada), el análisis de la estructura jerárquica del léxico y los mecanismos de formación de palabras (derivación, sufijación, etc.). Luego, los métodos audiovisuales introdujeron la imagen con un papel de primera importancia en la elucidación del significado, obliterando la opacidad inherente de los códigos lingüísticos y culturales así como el uso de la lengua materna y de la traducción. La imagen es pues utilizada en su dimensión referencial, aséptica y mediadora entre el significado y el significante (sonoro o gráfico).

Más tarde, el método estructuro-global-audiovisual, centrado sobre todo en la expresión oral, retiene este uso de la imagen pero se sirve además de la literatura como fuente de aprendizaje de nuevas palabras en los niveles más avanzados. Este enfoque preconiza una perspectiva explicativa en la cual las palabras son abordadas desde el punto de vista lingüístico (derivación, relación de sinonimia, etc.) así como civilizacional o enciclopédico a través del análisis contextualizado de las palabras (de tipo etimológico, por ejemplo).

El enfoque comunicativo redujo a su mínima expresión el estatus del vocabulario sometido a la necesidad “impuesta” e imperante de transmitir información durante el acto de comunicación. Las actividades de apropiación lexical son escasas en los manuales. La lengua materna de los aprendientes es rehabilitada gracias al enfoque centrado en el alumno y a los análisis contrastivos (lengua y cultura). El papel de la imagen como medio para acceder al significado de un significante (sonoro o gráfico) adquiere la función de estimular la expresión verbal. La imagen se vuelve pues menos aséptica, más rica en matices que pueden ser explotados en la interacción pedagógica pues a menudo se evoca la cultura extranjera y la cultura del alumno (enfoque intercultural).

Por otro lado, lo más significativo, a nuestro parecer, en materia de enseñanza del léxico sigue un enfoque interactivo doblemente orientado hacia los contenidos a aprender (la lengua y la cultura) y, al mismo tiempo, hacia el intercambio de reacciones verbales y no verbales entre los participantes de la actividad comunicativa según la teoría de la comunicación. Este enfoque sigue una evolución que va de una concepción puramente lexicológica a otra, más amplia, de tipo lexicultural (Galisson, 1995). La lexicultura se define según tres orientaciones.

La primera conserva los lineamientos de la lexicología pero según un enfoque donde necesariamente el objeto de reflexión es la lengua-cultura. Esto implica que, desde el punto de vista de la lexicultura, las palabras se conviertan en unidades didácticas de acción y de interacción. La segunda orientación es una consecuencia de la primera pues, como medio de concebir la acción y la interacción didáctica, la enseñanza de nuevas palabras debe ser considerada a partir de todas las posibilidades y modalidades que ofrezca para acceder a la cultura, ya sea como *process* o como producto.

La tercera reconsidera el enfoque centrado en el aprendiente siguiendo las bases de las dos primeras orientaciones al permitir la concepción de las pautas y de los criterios que han de regir la enseñanza de nuevas palabras. En efecto, el léxico sería considerado más allá de la transversalidad de las competencias léxica (en el plano lingüístico), discursiva y sociocultural siguiendo una perspectiva más *objetiva*. Dicho de otro modo, las prácticas explicativas y descriptivas, (etimológicas, de derivación, etc.) propuestas por métodos como el estructuro-global-audiovisual, que tienen como objetivo acceder al sentido/significado de un texto (perspectiva correlativa de tipo lexicológica), son superadas y completadas con actividades *subjetivas*, quedando entendido que el sujeto es considerado como aprendiente pero también, y sobre todo, como agente social. El léxico sobrepasaría de una vez por todas, la acepción que lo limita a ser un simple inventario de palabras en un corpus o vocabulario, para inscribirse en una dimensión lingüística más amplia que toma en cuenta la percepción del mundo y las representaciones sociales del individuo o significado discursivo.

En el plano metodológico, las posibilidades que una *pragmática lexicocultural* puede ofrecer (tal como la define R. Galisson, como una introducción a la lengua que favorece el estudio de la cultura) son amplias, es decir que se introduciría la cultura a través de las palabras durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, sin distinguirlas, sin aislarlas artificialmente, en virtud de su consubstancialidad funcional (Galisson, 1999). Este enfoque sobre la cultura se fundamenta en el uso de las palabras. Además de los refranes, palimpsestos, proverbios y demás, R. Galisson propone palabras o expresiones con una *carga cultural compartida* (tales como *agua*, *año nuevo*, *matrimonio*, etc.) que pudieran facilitar en la interacción didáctica, un análisis de tipo intercultural.

2.1. ¿Una competencia léxica?

El *Marco común europeo de referencia* (2001) distingue dentro de una competencia lingüística cinco áreas de conocimiento entre las cuales se encuentra la competencia léxica. La competencia léxica es definida como la capacidad de utilizar de manera adecuada el vocabulario de una lengua (2001: 87, edición francesa). El vocabulario está compuesto de elementos gramaticales y lexicales según la distribución en clases abiertas y cerradas. Los elementos gramaticales incluyen clases cerradas (artículos, preposiciones, conjunciones) y elementos lexicales como expresiones fijas, frases proverbiales y palabras aisladas.

La competencia léxica implica saber utilizar de manera apropiada ese vocabulario según los contextos y las situaciones de comunicación. De este modo, pensamos que el desarrollo de esta competencia es transversal con las demás competencias lingüísticas — J. Courtillon (1989) afirmaba que el léxico organiza la sintaxis — pero también las competencias discursiva, sociocultural y sociolingüística. La cuestión es saber, por un lado, si la enseñanza del léxico es singular o si por el contrario, es absorbida por su carácter transversal; y por otro

lado, si esta enseñanza es discernible, qué forma adopta y cómo la percepción del mundo y las representaciones sociales de los alumnos y de los docentes intervienen en su constitución.

2.2. La enseñanza del léxico según el enfoque por tareas

Desde una perspectiva metodológica activa, es decir centrada en el proceso y en las prácticas necesarias al aprendizaje de una lengua, la enseñanza del léxico parecería conocer la misma suerte que en los enfoques comunicativos. El enfoque por tareas preconiza una confluencia coherente entre las actividades comunicativas (verbales o no), las actividades pedagógicas y las actividades basadas en la naturaleza social y en la autenticidad de la interacción comunicativa, fundamentales en el análisis de las necesidades del aprendiente.

Ahora bien, en publicaciones recientes (Rosen, 2007) la cuestión de la enseñanza de una competencia lingüística y más precisamente de una competencia léxica no es abordada explícitamente pues ésta se vuelve accesoria cuando el programa de enseñanza no está centrado en el producto sino en el proceso de aprendizaje. Todo parece indicar que es del análisis del material y de las condiciones inherentes a la realización de las tareas (lo más auténticas posible y en diferentes áreas del quehacer humano y social) de los que depende la elección de las competencias y de los saberes necesarios a la obtención de los objetivos que estipula el contrato de aprendizaje.

El enfoque por tareas preconiza pues primero el análisis de las necesidades del alumno para fijar luego el programa de enseñanza/aprendizaje y por último, la mejor manera de canalizar el acceso a los sistemas conceptuales lingüísticos y culturales. Por consiguiente, se plantea la problemática de saber cómo en una orientación que tiene en cuenta las competencias socioculturales necesarias para la realización de tareas y la interacción pedagógica y didáctica se integran las necesidades del aprendiente en términos informativos, lingüísticos y culturales. ¿Cómo la enseñanza del léxico participa en esta dinámica? Si se reconoce el valor de las palabras como objeto de conocimiento o como expresión de la actividad humana, ¿sería necesario considerar la enseñanza del léxico según una acepción más próxima a la noción de “terminología”?

El enfoque por tareas recomienda en general una enseñanza donde las actividades estarían articuladas en tres fases, a saber, la presentación o programación de las actividades (incluso los contenidos lingüísticos), la realización de las tareas y finalmente el “retorno” o revisión de los contenidos lingüísticos. La primera fase sería el momento de exponer al alumno a ejercicios de simulación pedagógica para dar un idea de la tarea que tendrá que realizar en la segunda fase, pero también para proveerle de los elementos necesarios para su realización, como por ejemplo el léxico adecuado (Reinhardt, 2009).

La tercera fase de *feed-back* lingüístico debe responder a las necesidades del alumno en el plano de la comunicación verbal. Además, según los principios del enfoque por tareas,

el papel del docente es el de adaptar el método y el contenido a las exigencias de la tarea a realizar, asumiendo así la responsabilidad de guía-experto al interrogarse continuamente y al ser sensible a las solicitudes del aprendiente. En efecto, “[...] The attentional shift are triggered not by an externally imposed linguistic syllabus, as in focus on form, but by perceived problems with comprehension or production that arise incidentally while students are engaged in pedagogic task, i.e. as prompted by the learner’s internal syllabus” (Byram, 2000: 599).

En ese sentido esta perspectiva implica por igual una actividad metacognitiva y metalingüística constante por parte del aprendiente y la multiplicación de actividades de interacción y de mediación para negociar el sentido durante la realización de las tareas. Por consiguiente, la enseñanza del léxico adquiere sentido según esta orientación. Esta se inscribiría en procesos pedagógicos complejos, precisos, detallados y ricos desde el punto de vista semántico y pragmático (Bogaard, 1998: 92 en Cuq & Gruca, 2005). Además, la experiencia plurilingüe del alumno es utilizada en estos procesos para valorizar su competencia léxica de comunicación y favorecer una transferencia positiva en el aprendizaje de otras lenguas, en este caso del francés.

3. Análisis comparativo de libros de texto de francés lengua extranjera

3.1. Metodología

Hemos elegido de manera empírica cuatro manuales de francés lengua extranjera correspondientes al nivel A, de usuario básico según el *Marco común europeo de referencia*. Otra característica común a estos manuales es el hecho de estar adaptados a un público adolescente/adulto. Este análisis no pretende de manera alguna la representatividad, dentro del conjunto de manuales de FLE, ni la exhaustividad al estudiar estos libros de texto de los cuales sólo hemos escogido los de nivel básico (sin tener en cuenta las variables y variaciones que pueden ser introducidas en la progresión) y seleccionado en cada uno de ellos una unidad didáctica en el libro del alumno con las recomendaciones correspondientes en la guía del docente.

Nuestro análisis consistirá simplemente en la observación y posterior síntesis comparativa de las prácticas didáctico propuestas por estos manuales en virtud del método de referencia que reivindican y de la concepción del léxico subyacente a las actividades analizadas. Las preguntas a las cuales trataremos de responder son las siguientes: ¿existen prácticas y concepciones de la enseñanza del léxico propias a cada libro de texto?, ¿son éstas transversales?, o ¿existen indicios de una cierta evolución de la concepción de la enseñanza del léxico manifiesta en las prácticas propuestas?

3.2. *Análisis comparativo de los libros de texto*

Seguiremos como plan la presentación lineal de los manuales comenzando por el de edición más antigua. Luego procederemos a la discusión donde se llevará a cabo la síntesis de resultados y el análisis comparativo propiamente dicho para evitar redundancias.

3.2.1. *Voix et images de France (CREDIF/Didier, 1966)*

Este manual de francés es representativo del método estructuro-global-audiovisual (SGAV). En él encontramos actividades didáctico-pedagógicas que combinan los resultados de la encuesta lexicográfica realizada por el CREDIF¹ para establecer un *Français fondamental* necesario a la comunicación (ver más arriba), y una concepción de la enseñanza basada en una pedagogía de la expresión y de la comprensión orales gracias a un enfoque audiovisual elaborados por un equipo de la Escuela Normal de Saint-Claude de París y de la Universidad de Zagreb, bajo la dirección del profesor P. Guberina.

El material para el nivel de base está compuesto por el libro del alumno, la guía del docente y un cuadernillo que reúne la transcripción de textos y diálogos. El libro del alumno contiene una serie de imágenes correspondientes a cada una de las 32 lecciones que lo componen, sin ejercicios ni consigna alguna. En el corto prefacio de la página 3 se especifica que este libro sirve únicamente para repasar las lecciones una vez que se hayan trabajado con la ayuda del profesor o que se hayan escuchado las grabaciones en el laboratorio de lenguas. Por otro lado, sólo el cuadernillo con la transcripción de los diálogos contiene un índice con el vocabulario utilizado en el nivel de base. Las indicaciones para la enseñanza de la lengua y las consignas de los ejercicios aparecen exclusivamente en la guía docente y por eso centraremos nuestro análisis en las propuestas que ésta contiene.

Tres elementos llaman la atención en la guía docente. El primero de ellos es la postura abierta contra la introducción de un vocabulario «extensivo» (aún cuando éste se acoja a la temática anunciada) y poco usual en este nivel de aprendizaje (1966: 22), en franca ruptura con el método directo. El vocabulario útil es ante todo aquél que permite establecer relaciones y que, combinado a un número reducido e indispensable de palabras concretas, garantiza la comunicación. Estas relaciones son más bien de tipo morfosintáctico, por lo que este vocabulario está limitado a paradigmas necesariamente correlativos (verbos, adjetivos, adverbios, etc.). Esta concepción del léxico justifica el uso de los datos recopilados en el *Français fondamental*.

En segundo lugar tenemos el uso exclusivo de la imagen como macrounidad de significado. La utilización de la imagen no era algo nuevo en esa época; sin embargo se innovó en su uso, primero, al llevar el acceso al sentido de las palabras más allá del simple aspecto referencial para colocarlo en una dimensión global arraigada en la situación de comunicación representada en la viñeta, y segundo, al servir de soporte pedagógico exclusivo (junto a la casete de sonido) para limitar el vocabulario y su significado.

1 Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.

En tercer lugar, y como consecuencia de los puntos anteriores, las técnicas pedagógicas recomendadas para facilitar el acceso al significado de las palabras cuentan sobre todo con la capacidad del profesor para hacer inteligible los soportes utilizados en el aprendizaje y luego con la intuición del aprendiente. Dado que el alumno no ocupa aún un lugar importante en la reflexión didáctica, encontramos sobre todo recomendaciones dirigidas al profesor y la manera en la que éste debe tratar los contenidos lingüísticos durante la explicación. Primero, se recomienda revisar las palabras vistas en lecciones anteriores antes de introducir otras nuevas. Segundo, se sugiere comenzar con palabras que tengan un referente concreto y dejar para después aquéllas con referente abstracto. Luego, se aconseja al profesor utilizar la imagen antes que la lengua extranjera dado que la lengua materna está excluida de toda consideración.

Cabe notar que dado que la imagen sirve para precisar la situación de comunicación, la palabra se funde en la oración/imagen y no se concibe fuera de este contexto durante la explicación. Sin embargo, en la fase de repetición (1966: 30) o de realización de ejercicios de tipo *mecanismos* el profesor puede, si es necesario, descomponer las unidades de significado o semantemas en significantes sonoros preferentemente y/o significados pero sin recurrir a la explicación de estos.

En este nivel de base las variantes morfológicas de las palabras no son tomadas en cuenta, salvo en el caso de los lexemas gramaticales durante la explicación de la gramática. No existe pues, una enseñanza del léxico propiamente dicha en este nivel, no así en los niveles avanzados donde las prácticas didácticas son similares a las utilizadas en la enseñanza de lengua materna (derivación, relación de sinonimia, etc.). La gran mayoría de las sugerencias hechas a los profesores concierne más bien la manera de abordar el sentido o significado de los enunciados o unidades semántico-pragmáticas.

3.2.2. *Nouveau sans frontières* (Michel Verdelhan et alii., *Clé internationale*, 1988)

Este manual de aprendizaje de FLE se presenta como uno de los primeros en identificarse con el enfoque comunicativo. La colección para el nivel de usuario de base está compuesta de un libro para el alumno, un libro de ejercicios, de cuatro casetes y de la guía del profesor. El libro del alumno contiene 20 lecciones organizadas en 4 unidades temáticas. Cada lección presenta una doble página con diálogos y documentos donde se introducen los contenidos lingüísticos, dos páginas de presentación y explicación del vocabulario y la gramática (reunidos en un índice lexical y en un compendio gramatical al final del libro), cuatro páginas de actividades de expresión, de comprensión, de refuerzo y de memorización de los contenidos lingüísticos.

El libro de ejercicios propone actividades análogas y los casetes reproducen los diálogos y documentos del libro del alumno, así como ejercicios estructurales de fonética y de escucha. Estos últimos ponen de relieve el eclecticismo metodológico del *Nouveau sans*

frontières (NSF), más bien de transición por su similitud con algunas propuestas SGAV. Sin embargo NSF se diferencia claramente de *Voix et images de France* (VIF). Primeramente por el hecho de introducir texto escrito y consignas dirigidas a los alumnos en el libro del alumno lo que sí permitiría, a nuestro parecer, un trabajo previo a la lección, o a posteriori, por parte del alumno que no permite VIF. Luego, NSF propone el uso de la imagen de tipo referencial y contextualizante lo que supone un doble enfoque en el contenido y en la situación de comunicación. La imagen de tipo referencial permite determinar, por ejemplo, un vocablo por aprender o por reutilizar; sin embargo la imagen contextualizante es más bien evocadora, es decir, que está para facilitar o estimular la expresión oral. En este sentido, contrariamente a las preconizaciones en VIF, la extensión lexical dentro de una temática es admitida en el NSF.

Sin embargo no se debe olvidar que la presentación de los contenidos lingüísticos obedecen a un enfoque nociofuncional. Así pues, los nuevos contenidos pueden ser retomados en forma de listas temáticas (según el principio de extensión lexical) pero el principio de base consiste en organizar el léxico en torno a un acto de habla. De ese modo se impone otro tipo de limitante a la introducción del léxico, esta vez según la intención de comunicación, es decir siempre y cuando ésta obedezca a la necesidad del aprendiente de comunicar algo.

La guía del profesor propone la introducción de una media de 60 palabras por lección. Se sugiere además al docente que introduzca esas palabras a través de la explicación de las imágenes propuestas en el libro del alumno y la lectura global y detallada de textos y documentos presentes desde las primeras lecciones. En lo que concierne la explicación del significado, ésta se ve diluida en la noción de acto de habla. Sin embargo las actividades pedagógicas propuestas al profesor son variadas: lluvia de ideas para formular hipótesis (en lengua materna si es necesario durante la primera lección), la explicación de imágenes, apuntar las palabras transparentes y falsos amigos, el significado por derivación así como el uso del diccionario.

Cabe destacar que algunas de estas actividades son interactivas y dan una cierta autonomía o atribuyen un papel más preponderante al alumno. Entre ellas tenemos el uso del diccionario y la formulación de hipótesis sobre el significado de las palabras. Ambos ejemplos corresponden a una reflexión de tipo lexicográfica. Otras corresponden más bien a una reflexión pragmático-semántica de tipo correlativa (derivación) o co-ocurrente (lectura global o detallada) donde el alumno, en interacción con el material didáctico y gracias a la mediación del docente, establece el significado del enunciado, o el sentido según la intención de comunicación.

Por último, el libro del alumno de NSF propone además diferentes tipos de ejercicios que introducen el vocabulario o refuerzan el ya presentado en las lecciones anteriores. En general estos son de tipo lúdico (crucigramas, sopa de letras) o bien de tipo estructural, de sustitución, de transformación, etc.

3.2.3. *Rond point (Monique Denyer et alii. Difusion, 2004)*

Este manual de francés toma en cuenta las propuestas del *Marco común europeo de referencia* identificándose con el enfoque por tareas. La colección para el nivel A de usuario de base está compuesto de materiales diversos de los cuales sólo hemos considerado el libro del alumno y la guía docente. El libro del alumno se compone de nueve unidades temáticas y de un compendio gramatical. Las unidades temáticas se organizan en cinco fases.

La primera presenta el contrato de aprendizaje de la unidad temática. El contrato de aprendizaje especifica la tarea que ha de realizarse, los objetivos comunicativos, los contenidos o saberes lingüísticos y finalmente el “saber hacer” o más ampliamente, los conocimientos instrumentales necesarios para estos fines. La introducción de la temática se hace a través de la explicación de una imagen evocadora. En general, se formulan hipótesis sobre la relación de esta imagen con el tema por tratar, comenzando por una reflexión personal del alumno, que luego comunica a un compañero para finalmente compartirla con toda la clase. De esta manera todos participan y la clase se pone de acuerdo con el fin de comenzar sobre una misma base.

La segunda fase busca enfatizar el interés y la utilidad (social y personal) de la temática. La tercera fase propone los conocimientos y recursos lingüísticos relativos a la temática pero también ejercicios que tienen por objetivo sistematizar esos conocimientos. Estas tres primeras fases han de preparar, *a priori*, al alumno para la cuarta fase que reúne las etapas necesarias para la realización de la tarea anunciada en el contrato de aprendizaje. Finalmente, la quinta etapa propone un tema conexo al anterior con un fin abiertamente intercultural.

En lo concerniente a la enseñanza del léxico, hemos notado que éste no se presenta, sino rara vez, en lista temática y que aparece más bien diluido en los textos de las consignas, de los ejemplos y de las explicaciones, sea cual sea el soporte. Por ejemplo, la unidad cuatro *Levez une jambe* presenta en el libro del alumno listas de palabras correlativas que tienen en común su utilidad comunicativa (progresión nociofuncional). El ejercicio 4 de la página 36 es de expresión escrita creativa. La consigna propone al alumno la redacción de algunos consejos para tonificar los músculos; el alumno debe en primer lugar, dibujar una figura y luego escribir una leyenda explicativa. Dado el nivel de usuario del alumno, se le recomienda preguntar al profesor o utilizar el diccionario si necesita vocabulario. Recomendaciones como ésta implican que la introducción de nuevas palabras depende, sobre todo, de las necesidades inherentes a la realización de la tarea así como de aquéllas que el aprendiente considere prioritarias.

Por otro lado, es la guía docente la que propone prácticamente para cada ejercicio una estrategia diferente para introducir nuevas palabras y elucidar su significado. El eclecticismo de estas estrategias es más que evidente. La primera fase de presentación de la temática pro-

pone no sólo el uso de la(s) lengua(s) materna(s) de los alumnos sino también la traducción de las propuestas (2004: 27) puesto que se indica la estructuración del vocabulario sugerido en tablas o paradigmas lexicales según semas correlativos.

Se aconseja igualmente extender ese vocabulario según el mismo principio pero esta vez de manera más libre pues no se trata de comentar la imagen propuesta sino de una “lluvia de ideas” que tiene como objetivo movilizar el repertorio de recursos lingüísticos del alumno (verbos de comportamiento, complementos del verbo comer y beber, adverbios de cantidad y de frecuencia).

En resumidas cuentas, la enseñanza del léxico y el acceso al significado de las palabras se realiza a través de la interacción entre el alumno y el profesor, entre los alumnos y entre el alumno y el material didáctico. La mediación del profesor es a menudo necesaria y éste se convierte en un recurso más como locutor modelo de la lengua extranjera aunque se sugiera que la mediación del profesor sea puntual para favorecer la autonomía del aprendiente, es decir su capacidad de evaluar la necesidad puntual de recursos lexicales y de poder satisfacerla por sí mismo. Cuando no se trata de explicar el vocabulario a partir de imágenes evocadoras, a menudo se sugieren estrategias cinésicas ilustradoras como utilizar la mímica para expresar una acción, señalar un objeto o enfatizar una palabra cuando surgen preguntas de manera espontánea sobre su significado o, simplemente, cuando se desconoce la palabra que designa un objeto, por ejemplo. Finalmente, existen ejercicios que pretenden facilitar la sistematización y la reutilización del vocabulario, sin embargo por lo general su enseñanza no es objeto de prácticas didácticas coordinadas.

3.2.4. *Le nouveau Taxi 1* (Guy Capelle & Robert Menand, Hachette, 2008)

Este manual de FLE es la versión corregida de *Taxi 1* publicada en 2003. La colección incluye como novedad un soporte multimedia complementario (DVD), la actualización de los ejemplos (muestras de la lengua) y perfeccionamientos metodológicos como una mejor sistematización de los saberes lingüísticos, de los procedimientos de evaluación y de las preconizaciones del enfoque por tareas. En lo que respecta a éste último aspecto, a pesar de los cambios anunciados, no podemos evitar coincidir con Ch. Puren en su análisis de la primera versión y en el cual concluye que *Taxi 1* no posee las características metodológicas del enfoque por tareas y que aquello que se presenta como “tareas” no son más que actividades comunicativas donde el alumno reutiliza libremente los contenidos lingüísticos aprendidos (2008: 5).

Por lo demás, el libro del alumno en el nivel usuario de base se articula de la siguiente manera: una lección cero, nueve unidades de cuatro lecciones de doble página cada una, tres evaluaciones de tipo DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) y sendos anexos (una lista de vocabulario temático, un compendio gramatical, un léxico

multilingüe así como las transcripciones de los diálogos y documentos orales, el alfabeto fonético internacional y los mapas de Francia y de la Francofonía). Por otro lado, cada unidad se organiza en *entrées* temáticas acordes a una progresión centrada en una situación de comunicación dada: contenidos socioculturales, objetivos comunicativos, *impuls* lingüísticos y saber hacer o conocimiento instrumental (asociado a un enfoque por tareas). Los objetivos lingüísticos se subdividen en gramaticales, fonéticos y lexicales. La guía docente precisa que el vocabulario es de particular importancia dada su utilidad a la hora de transmitir mensajes. El vocabulario lexical y gramatical se agrupa por temas y representa una media de 25 palabras por lección, es decir 100 por unidad. Este es introducido en los textos que sirven de ejemplo en las fases de presentación y de explicación, y rara vez se motiva la extensión del vocabulario en las “tareas” o ejercicios propuestos en las fases siguientes.

Por ejemplo, la unidad dos engloba como temática los colores, los objetos y muebles y las prendas de vestir dentro de la macro-temática de la descripción que incluye nombrar, mostrar, caracterizar y localizar personas y objetos. El vocabulario gramatical corresponde a las preposiciones de lugar, los artículos, los adjetivos, entre otros. Todo este vocabulario es introducido en documentos orales o escritos pero, ante todo, a través de la imagen evocadora, como en la lección cinco donde se presenta la habitación de una jovencita con cada una de sus pertenencias etiquetadas. Esta presentación sugiere el significado a través de la correspondencia significante/referente poniendo así mayor énfasis en la sistematización y la reutilización del vocabulario que en el desarrollo de estrategias de elucidación del sentido. Sin embargo, no todas las imágenes se presentan de esta manera. Algunas implican, según lo sugiere la guía docente, que se expliquen de manera que el alumno formule hipótesis sobre el significado de los objetos representados (2008: 30). A este nivel, el uso de la lengua materna no está excluido. Se recomienda además el uso de estrategias “habituales” (2008: 12) como la ilustración, la contextualización, la mímica o la deducción lógica para elucidar el sentido de las palabras.

4. Síntesis y discusión

		Enseñanza/ aprendizaje del léxico y del significado			
		<i>Voix et images de France</i> (1966)	<i>Le nouveau sans frontières</i> (1988)	<i>Rond point</i> (2004)	<i>Le nouveau Taxi 1</i> (2008)
A C T I V I D A D E S	Contenidos lexicales	Según una temática preestablecida. Limitación del número de palabras (una media de 1.500 palabras para el <i>I^{er} degré</i>).	Según una temática preestablecida. Extensión lexical en función de las necesidades comunicativas (una media de 60 palabras por lección, 300 por unidad, 1.200 para el nivel de usuario de base).	Establecido según las necesidades comunicativas surgidas durante la interacción y la realización de una tarea o proyecto. Extensión lexical en función de la tarea por realizar.	Según una temática preestablecida. Limitación lexical al número de palabras propuestas para la progresión (una media de 25 palabras por lección, 100 por unidad, 900 por nivel).
	Interpretación	Relación referente/significante. Estrategias cinésicas (mímica y gestos). Traducción excluida.	Definición lexicográfica. Relación sintagmática o significado discursivo. Distribución paradigmática. Estrategias cinésicas. Lengua materna.	Traducción en lengua materna. Mediación del profesor. Estrategias cinésicas. Uso del diccionario.	Relación referente/significante. Uso de la lengua materna. Ilustración, contextualización, mímicas, deducción lógica.
	Enriquecimiento	Explicación de imágenes. Variación de lemas gramaticales. Ejercicios de sistematización.	Exploración y explicación de textos e imágenes. Lluvia de ideas, clasificación de propuestas. Ejercicios de sistematización estructurales, de sustitución, de transformación y lúdicos.	Lluvia de ideas, clasificación y estructuración. Extensión del repertorio lexical del alumno. Recursos didácticos (que incluyen el profesor) Ejercicios de reutilización.	Uso del diccionario. Explicación de documentos escritos, orales e imágenes. Lluvia de ideas.

Esta tabla de síntesis merece algunos comentarios.

- I En primer lugar, podemos constatar el paso progresivo de la limitación a la extensión lexical dentro de la progresión de contenidos lingüísticos. De la

tendencia reduccionista del método SGAV se avanza hacia el incremento del vocabulario, primero, según las necesidades del alumno pero, sobre todo, de aquéllas impuestas por la intención de comunicación, claro está dentro de la temática tratada (enfoque comunicativo); y segundo, según, las necesidades del alumno como agente social capaz de ejecutar una tarea o proyecto que implica un proceso de comunicación e *inputs* lingüísticos, concretamente lexicales (enfoque por tarea).

- II En segundo lugar, se observa un mayor interés por las estrategias de elucidación o de negociación del sentido y del significado que por el análisis o la adquisición sistemática del léxico. Por ejemplo, *Rond point*, que sigue un enfoque por tareas, propone pocos ejercicios de sistematización; sin embargo, privilegia las actividades comunicativas de reutilización.
- III Por otro lado, es de notar el eclecticismo de las prácticas que implican el uso de la imagen que van del acceso al significado por su función referencial (*Nouveau sans frontières* y *Le nouveau Taxi*) a la negociación del sentido a través de su función evocadora y de contextualización (*Voix et images de France*, *Nouveau sans frontières*, *Le nouveau Taxi* y *Rond point*).
- IV Se observa claramente en las sugerencias didáctico-pedagógicas realizadas a los profesores, la progresiva rehabilitación de la lengua materna y el uso evidente del repertorio mental lexical del alumno con el fin de desarrollar una competencia plurilingüe (*Le nouveau Taxi* y *Rond point*) y un saber aprender en autonomía. De ese modo se da gran importancia a las estrategias de mediación (interpretación y traducción) junto a otras de tipo cinésico para elucidar el significado y negociar el sentido de las palabras en el nivel de usuario de base.
- V Por último cabe constatar, como consecuencia del punto iv, que el papel y la participación del alumno en la negociación del sentido se hace mucho más autónoma. En *Voix et images de France* tenemos un aprendiente dependiente de la acción del profesor, mientras que en *Nouveau sans frontières* y *Le nouveau Taxi* se toman en cuenta sus propuestas aunque el acto de habla y la temática impongan limitantes. En cuanto a *Rond point* fomenta que el alumno sea progresivamente capaz de evaluar y satisfacer sus propias necesidades y las inherentes al proyecto o tarea que se le propone.

5. Conclusión

A través de este estudio hemos podido constatar que cada libro de texto vehicula concepciones de la enseñanza del léxico y de su significado un tanto particulares aunque cabe constatar que las prácticas o ejercicios en sí no han cambiado en lo fundamental. Lo

que queremos decir con esto es que ciertamente cada libro de texto pone en evidencia las elecciones hechas por los autores del manual en lo que concierne a la progresión deseada de los contenidos lingüísticos y que ésta sigue a menudo indefectiblemente el progreso de la reflexión en didáctica de lengua extranjera. La enseñanza del léxico no escapa a esta realidad. Sin embargo, hoy por hoy, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas plantean un terreno propicio a la libertad de elegir, tanto del alumno como del profesor, la estrategia que mejor convenga a la comunicación de un mensaje o a la realización de una tarea o proyecto de manera exitosa. De ahí que encontremos en los manuales de reciente edición un sinnúmero de actividades, criticadas en un momento dado, hoy recomendadas siempre y cuando se utilicen de manera concienzuda y no dogmática. Es en ese sentido en el que la concepción de la práctica de enseñanza del vocabulario ha evolucionado, a nuestro entender, no sin dejar de lado muchos problemas de orden metodológico aún por resolver.

Tal como dijimos al principio, este análisis no pretendía la exhaustividad ni la representatividad. En efecto, nuestro estudio se limita al análisis de una muestra de cada una de estas propuestas didácticas destinadas a alumnos principiantes sin tomar en cuenta los manuales para los niveles superiores y los cambios metodológicos posiblemente adoptados en ellos. De la misma manera no podemos pasar por alto el hecho de que no depende de las propuestas metodológicas de los manuales analizados el tipo de enseñanza/aprendizaje que éstas puedan fomentar, es decir la aplicación del método que subyace a cada uno de ellos. Tendríamos que verificar la explotación efectiva de los mismos, el uso que el docente y el alumno hacen del material, así como las variantes significativas en la interpretación y el uso de este material. Estas variantes se podrían explicar gracias a la comprensión de la influencia del entorno cultural y socioeducativo, pero esto sería ya el objeto de un análisis de otro tipo, más profundo y extenso.

Referencias bibliográficas

- BYRAM, Michael (éd.). 2000. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London-New York, Routledge.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division de politiques linguistiques.
- COURTILLON, Janine. 1989. « Lexique et apprentissage de la langue ». *Le Français dans le Monde R&A*, 146-153.
- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- GALISSON, Robert. 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE international.
- GALISSON, Robert. 1995. « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et de l'impressionnisme ». *Études de Linguistique Appliquée*, 5-14.
- GALISSON, Robert. 1999. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une culture par un autre lexique ». *Études de Linguistique Appliquée*, 477-494.
- HUNKELER, Hervé. 2005. *Analyse de l'évolution des problèmes d'enseignement du vocabulaire*. Paris, Publibook.
- MORTOUREUX, Marie-Françoise. 1997. *La lexicologie, entre langue et discours*. Paris, SEDES.
- PICOCHÉ, Jacqueline. 1977. *Précis de lexicologie française*. Paris, Nathan.
- PUREN, Christian. 2008. « Formes pratiques de combinaison entre perspectives actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». APLV-Langues Modernes www.aplv-languesmodernes.org (página consultada en febrero de 2010).
- REINHARDT, Claus. 2009. « Pour une application des trois compétences du CECR en classe: une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches ». *Le Français dans le Monde R&A*, 45-53.
- ROSEN, Évelyne. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris. CLE international.
- VAN DER LINDEN, Elisabeth. 2006. « Lexique mental et apprentissage des mots ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 33-44.