

El uso del diccionario y el Enfoque por Tareas en la clase de español como lengua extranjera

[Lígia De Grandi](#)

liprofundamente@yahoo.com.br

Resumen

Partimos del principio que el diccionario es una herramienta didáctica que puede darle al estudiante autonomía de estudio y de aprendizaje. Así, proponemos elaborar tareas comunicativas que motiven el uso del diccionario y que privilegien la comunicación en situaciones del cotidiano en las habilidades de expresión oral y escrita; comprensión lectora y auditiva; además de otras habilidades que ese tipo de actividad agrega al alumno como aprender a planificar lo que hará desde un tema y comunicarse en situaciones de improvisación. En estos casos, si se usa el diccionario, el aprendiz podrá practicar también otros elementos lingüísticos como el sistema de la lengua de manera más natural, por eso es necesario que el alumno sepa explotar la obra lexicográfica. Para la realización de este trabajo serán propuestas actividades comunicativas con el propósito de potenciar el aprendizaje de vocabulario en lengua española en la enseñanza brasileña (Ensino Médio - jóvenes de 15 a 17 años). Para la elaboración de las actividades empezaremos por el Enfoque por Tareas, una de las posibilidades metodológicas de la Enseñanza Comunicativa.

Palabras clave: Enfoque por Tareas. Uso de Diccionario. Español Lengua Extranjera. Aprendiz Brasileño.

Abstract

We start from the principle that the dictionary is a teaching tool which offers the student some autonomy of study and learning. Therefore, we give the student the opportunity to study the foreign language beginning from communicative tasks using the dictionary, which will privileging him some communication in daily situations using any skills that he's able to develop: oral, writing, reading and hearing; besides others abilities that this kind of activity can add the student how to learn to plan what will be made from a topic and communicated in improvised situations. In these cases, if the student uses the dictionary, he will also be able to practice other linguistics items, such as the language system in a natural way, and because of it, it is so necessary that the student knows how to explore the lexicographical work. For this work, we will propose communicative activities with the intention of potentialize the vocabulary learning in Spanish language in the Brazilian learning category: "Ensino Médio" (teenagers between 15 to 17). For the development of the activities, we will part start from Focus on Tasks that is one of the methodology possibilities of the Communicative Approach.

Keywords: tasks, Dictionary, Spanish foreign language, teaching

1. Introducción

Este trabajo trae una propuesta para trabajar el español como lengua extranjera en la modalidad "Ensino Médio" en Brasil con los jóvenes de 15 a 17 años. La propuesta se trata de elaborar actividades que puedan ser ofrecidas a esos alumnos para el aprendizaje de vocabulario mediante tareas, una de las aportaciones del

enfoque comunicativo que según algunos estudios ha enriquecido el aprendizaje de lenguas: Estaire (2009), Martín Peris (2004), Estaire y Zanón (1990, 2010).

Con esas actividades, deseamos que los alumnos, aprendices de español, tengan la oportunidad de practicar y usar la lengua en situaciones reales de comunicación, como de hecho propone el trabajo mediante tareas. Esas situaciones reales para las actividades exigen, de manera general, un plan de trabajo con contenidos específicos y uso de recursos lingüísticos de modo que reflexionen sobre el uso de la lengua y puedan desarrollar las cuatro destrezas.

Proponemos también que, para esas actividades, los alumnos usen el diccionario, uno de los recursos didácticos para el aprendizaje de lenguas, así pueden ampliar su léxico y progresar con relación a un auto estudio.

2. Enseñanza comunicativa

La enseñanza comunicativa empieza con una búsqueda de nuevos caminos para el aprendizaje de lenguas a partir de la segunda mitad del siglo xx. Las primeras aportaciones se notan, en Europa, por ejemplo con los programas nacional-funcionales en que proponían no más:

[...] un conjunto de estructuras lingüísticas, sino las funciones comunicativas que se pretendan desarrollar; las estructuras lingüísticas y el léxico serán seleccionados en la medida en que posibiliten la realización de las funciones comunicativas ya señaladas. Las necesidades comunicativas de los alumnos cobran el protagonismo que les otorga su relación con los medios que se precisan para satisfacerlas (Sanchez, 2009, p. 100).

Parece haber una proximidad entre los enfoques del siglo xx, principalmente en cuanto a la lengua oral, es decir, la necesidad de comunicación estaba presente en la sociedad y todos trataban de aprender una lengua extranjera con esa finalidad. Se nota, por lo tanto, ese cambio de un énfasis que era dado a la escritura (del enfoque tradicional) hacia la oralidad, valorado por el exponente enfoque comunicativo.

A partir de ese momento, hay una preocupación por cuáles son las necesidades comunicativas del alumno aprendiz de una lengua o, cuáles son las habilidades que este necesita desarrollar. Por eso, los grupos que estudiaban nuevas maneras de proponer la enseñanza de lenguas propusieron algunas categorías:

Categorías nocionales: conceptos expresados a través de la lengua, como, por ejemplo, tiempo, cantidad o frecuencia.

Categorías funcionales: de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar (Abadía, 2000, p. 84).

Esas categorías llevadas a cabo por el Consejo de Europa fueron publicadas primero para los manuales de inglés y luego para los de español. Se nota el intento de llevar al alumno aprendiz de lengua extranjera una manera de aprender la lengua de acuerdo con lo que uno vivencia en su cotidiano, considerando la pragmática, los usos reales y no solamente una estructura fija como antes se le proponía a los estudiantes.

Estos primeros pasos para un cambio en la enseñanza de lengua que ocurrieron en las décadas de los sesenta y setenta están fijados por un abandono de las teorías lingüísticas de Chomsky. Estas defendían la idea de análisis estructural de la lengua y una competencia lingüística. Hymes amplía ese concepto de competencia lingüística para competencia comunicativa en la que incluye la "función social de la lengua [...] implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién decirlo de forma apropiada en una situación determinada" (Abadía, 2000, p. 81), es decir, la lengua no tiene sólo una función lingüística, mas está relacionada, principalmente, a las realidades sociales en que los hablantes la pueden usar o la necesiten usar.

Nos informa la autora también que contribuyeron para el desarrollo de la enseñanza comunicativa las investigaciones de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969). Reconocemos la importancia de esas investigaciones, pues se nota que la lengua en uso tiene relación directa con el acto de habla al hacer un pedido de manera implícita. Abadía (2000, p. 82) ejemplifica: uno dice "hay corriente" es por lo tanto, "una petición para que otra persona cierre la ventana, o incluso puede ser interpretada por la/el oyente como un mandato".

Con estas aportaciones a la enseñanza de lenguas podemos decir que hubo un cambio considerable para lo que se llama enfoque comunicativo. Las lenguas son aprendidas a partir del uso, se une un conocimiento lingüístico a las situaciones de la vida cotidiana por las que todos los hablantes pasan.

Nos proponemos, en este trabajo, elaborar algunas actividades basadas en la concepción metodológica mediante tareas, por eso un estudio inicial de la

enseñanza comunicativa. Además, la propuesta es para estudiantes brasileños, aprendices de la lengua española en el período escolar del "Ensino Médio". Así que, es importante que hagamos el puente de cómo puede ser una clase a partir de la enseñanza comunicativa con lo que piden los programas del gobierno para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya que hubo la implantación de la ley, en 2005, exigiendo la enseñanza de la lengua española en el "Ensino Médio" y las escuelas no están obligadas a ofrecer la enseñanza en el "Ensino Fundamental II".

Para esas clases de lengua española, pues, estamos de acuerdo con las ideas de Sánchez (2009) que según el método comunicativo, es necesario, por ejemplo:

- ✓ Definir el contenido,
- ✓ Considerar la realidad comunicativa, o sea, el léxico y estructuras diversificadas que pueden expresar una idea,
- ✓ Presentar a los alumnos todas las variantes posibles.

En los documentos oficiales del gobierno brasileño se habla mucho de considerar los conocimientos de los alumnos y sus realidades socioculturales. De esa manera, debemos considerar sus conocimientos para dar inicio al aprendizaje, hasta llevarlo a entender las diferencias culturales de la lengua a partir de estas realidades vividas en su lengua nativa, ya que esta no está impedida de ser usada en las clases de lengua extranjera, ni tampoco de hacer relaciones en los contenidos lingüístico para que pueda entender la lengua a que se proponen aprender.

En cuanto al uso de la lengua materna en las clases de lengua extranjera el documento PCN+¹ defiende que:

La lengua materna debe estar presente como soporte y referencia en la enseñanza y en el aprendizaje de idiomas en la enseñanza media. La lengua extranjera pretende ampliar el conocimiento que el alumno ya posee de lenguaje verbal, apoyándose sobre estructuras conocidas para desarrollar otras, en diferente niveles; posibilita la construcción de significados y la ampliación de sus competencia discursiva oral y escrita, además de desarrollar habilidades de lectura, decodificación e interpretación textual² (BRASIL/PCN+, 2007, p. 102).

¹ *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. (Documento publicado para orientar la enseñanza con la intención de uniformizarla en el país).

² A língua materna deve estar presente como suporte e referência no ensino e na aprendizagem de idiomas no ensino médio. A língua estrangeira tem por meta ampliar o conhecimento que o aluno já possui de linguagem verbal, apoiando-se sobre estruturas conhecidas para desenvolver outras, em diferentes níveis; possibilita assim a construção de significados e a ampliação de sua competência discursiva, oral e escrita, além de desenvolver habilidades de leitura, decodificação e interpretação textual (BRASIL/PCN+, 2007: 102).

Se nota que con las instrucciones del documento, la lengua portuguesa es soporte y referencia para las clases de lengua extranjera en esta etapa ("Ensino Médio"). Pero, consideramos también, apoyados en la enseñanza comunicativa, la hipótesis de Krashen y la importancia del *input* en lengua extranjera, o sea cuanto más contacto el alumno tiene con la lengua extranjera, más fácil el aprendizaje y desarrollo para la competencia discursiva oral y escrita. Así que, relacionar algunas estructuras con la lengua materna es de gran valor para el mejor entendimiento del uso de la lengua extranjera, sin embargo, no podemos dejar de usar la lengua que nos proponemos enseñar/aprender en las clases.

Aunque Sánchez (2009, p. 135) presente las hipótesis de Krashen y las consideraciones del método natural, el autor pone de relieve que las innovaciones de Krashen y la popularidad de sus hipótesis

revelan que el *método natural* no se distancia mucho del *método comunicativo* en lo fundamental. [...] Ambos métodos coinciden plenamente en muchos elementos clave:

- a) El énfasis que en todo momento se da al mensaje, en contraposición a la forma que posibilita su transmisión.
- b) La importancia de la exposición a la lengua, a partir de la cual el alumno construirá inductivamente su propio sistema lingüístico.
- c) El escaso o nulo protagonismo que se reserva a la gramática.
- d) El refuerzo del papel del alumno como sujeto de aprendizaje.
- e) La función subsidiaria del profesor como mediador en el proceso de aprendizaje.
- f) La amplia tipología de actividades que se propone. (cursiva del autor).

Por estas relaciones descritas entre el método natural y comunicativo, de hecho se nota una fuerte presencia de lo que vemos en el intento de los responsables por enseñar lengua extranjera en llevar a cabo estas creencias comunicativas para la clase de lengua. Por ejemplo, el protagonismo del alumno en el aprendizaje; el sistema la lengua constituido a través del conocimiento previo del aprendiz y consecuentemente una gramática inductiva; importancia más precisa al mensaje, es decir, promover la comunicación a partir de un contenido que tenga en cuenta el uso concreto y real de la lengua; las múltiples actividades que se pueden proponer. Y, este último, nos permite intentar colaborar con la enseñanza del español de los jóvenes brasileños, con propuestas de actividades.

Recordemos que la intención es usar la metodología del enfoque por tarea, como, de pronto, podría ser otro método que propone la enseñanza comunicativa. Además

del uso del diccionario por los alumnos, como un recurso didáctico como muchos otros recursos que el profesor puede usar en una clase de lengua. Así que, discutiremos sobre el enfoque por tarea de manera más precisa.

3. Enfoque por tarea y la propuesta de actividad

La enseñanza mediante tareas tuvo sus primeros pasos en la década de 1980. La clásica definición de tarea comunicativa de Nunan (1989, 1998, p.10) "unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, la producción o la interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concentra prioritariamente en el sentido, más que en la forma"³, hace parte de muchas investigaciones que tratan del enfoque por tareas. Estos trabajos han contribuido para avances considerables en esta propuesta metodológica de enseñanza de lenguas extranjeras.

Exponemos para esta comunicación, actividades a partir de esa propuesta y defendemos que para la realización de estas actividades el alumno puede usar el diccionario como manera de incentivo al auto estudio y también para ayudar a aprender más el léxico de la lengua extranjera. Juzgamos que el profesor necesita conocer las partes constitutivas del diccionario para orientar su alumno en una búsqueda adecuada permitiendo que sea una búsqueda útil, continua y provechosa.

Con la propuesta del enfoque por tarea se pretende proporcionar al alumno la posibilidad de desarrollar habilidades lingüísticas durante la realización de una unidad de estudio con diferentes actividades que son concluidas con la elaboración de una 'tarea final', característica de esa propuesta de trabajo ofrecida por la enseñanza comunicativa.

Las tareas ofrecen a los alumnos la oportunidad de tomar la iniciativa para que entre ellos haya interacción, eso con el fin de comunicación en la lengua extranjera. De acuerdo con Martín Peris (2004: 26) las tareas valoran la interacción entre alumnos enfatizando el discurso y también la importancia una "actividad mental del alumno focalizada al mismo tiempo, en lo que comunica y en cómo lo comunica".

³ a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (NUNAN, 1989, 1998, p.10).

El autor también explica que la tarea se concibe como un plan para al fin obtenerse un producto, por eso los alumnos pasan por varias fases en las cuales se incluyen conocimientos y habilidades que deben ser desarrollados en el ámbito de la lengua. Se tratan de actividades previas para que tengan condiciones de comunicarse. Así, según Martín Peris (2004: 30) en ese momento trabajarán:

Estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos. También en estas actividades se realizarán los procesos de planificación, evaluación y control de aprendizaje, muchos de los cuales se tiende a promover de forma cooperativa.

Esa vertiente metodológica le ofrece al aprendiz un contacto más directo con la lengua extranjera. Pues con las actividades iniciales, los estudiantes aprenden las estructuras del sistema lingüístico, con ellas están en contacto con la lengua de modo que la usen siempre en contextos que proponen situaciones concretas de su vivencia.

Ese rasgo común de las actividades a partir del enfoque por tarea es importante para activar el uso de la lengua en usos concretos. No solo las estructuras son importantes, estas les ofrece el cómo usar la lengua. Al fin y al cabo ese conjunto de actividades le ofrece al alumno la oportunidad de reflexionar sobre la lengua que está aprendiendo.

Zanón (1990) expone las siguientes características para tarea: 1. representativa de procesos de comunicación de la vida real; 2. identificable como unidad de actividad en el aula; 3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y 4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Según el autor, un quinto punto sería el significado *versus* la forma, o sea, la manipulación de la información *versus* la actividad centrada en los contenidos lingüísticos. Eso implica el uso de las tareas de comunicación y las tareas pedagógicas. No podemos decir que las tareas comunicativas prescindan del aprendizaje de la estructura de la lengua, ella ocurre en conjunto de forma más práctica y envuelta con situaciones cotidianas que son estudiadas o concretizadas por el aprendizaje proporcionada por la tarea. En el enfoque por tarea no se aprende los contenidos separadamente o por tópicos, se realiza una tarea con un objetivo y ese objetivo lleva el alumno a aprender/ conocer varios contenidos de manera uniforme y asociados.

Xavier (2011) llama la atención al hecho de los profesores tratan el término tarea simplemente como un deber de casa o toda la actividad que los alumnos realicen en clase con el intuito de aprendizaje de un tema. Es necesario, pues, contemplar el concepto teórico como una estrategia usada en clase para la enseñanza de lengua, o un método ofrecido por el enfoque comunicativo. La autora trae algunas definiciones de tarea y observa que estas “convergen para dos elementos constitutivos: uso de la lengua para fines comunicativos y un resultado de trabajo realizado con la lengua” (Xavier, 2011, p. 147). Es decir, para la tarea es necesario establecer un resultado comunicativo.

El enfoque por tarea presenta como instrumento de aprendizaje las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas, así denominadas por Xavier (2011). Estaire (2009) las nombra como tarea de apoyo lingüístico y tarea de comunicación.

<p>Etaire (2009: 15)</p>	<p>Las tareas de comunicación son tareas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera, a través de cualquiera de las actividades de la lengua - expresión, comprensión, interacción, mediación, en el mensaje, en su intención comunicativa.</p>	<p>Las tareas de apoyo lingüístico (denominadas en ocasiones con distintos términos, pero siempre marcando el mismo contraste con las de comunicación o comunicativas) son tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.). Se favorecen aquellas técnicas que aunque centren la atención de los alumnos en la forma, les permitan trabajar de forma comunicativa</p>
<p>Xavier (2011: 151)⁴</p>	<p>Tareas comunicativas son tareas del mundo real que reflejan contextos externos a la clase, enrolando a los alumnos en la resolución de problemas o cuestiones del cotidiano. Ej. Seleccionar horarios de autobús, oír la previsión del tiempo, decidir la ropa que va a usar.</p>	<p>Tareas pedagógicas son las que reflejan el perfil académico, típicas del contexto de clase. Ej. Dibujar figuras de acuerdo con instrucciones, oír un texto y responder preguntas de comprensión. Aunque no promueve situaciones del cotidiano ella puede confundirse/</p>

⁴ **Tarefas comunicativas** são tarefas do mundo real que refletem contextos externos à sala de aula, engajando os alunos na resolução de problemas ou questões do dia a dia. Ex. selecionar horários de ônibus, ouvir a previsão do tempo, decidir a roupa que vai usar.

Tarefas pedagógicas são as que refletem o perfil acadêmico, típicas do contexto de sala de aula. Ex. desenhar figura conforme instruções, ouvir um texto e responder perguntas de compreensão. Apesar de não promover situações do cotidiano ela pode confundir-se/ assemelhar-se ao que acontece no mundo real.

		asemejarse a lo que ocurre en el mundo real.
--	--	--

Tabla 1. La tarea comunicativa y la pedagógica.

Este trabajo se centra en las tareas comunicativas, pues son actividades que traemos como una de las propuestas para trabajar el vocabulario en la enseñanza de lengua extranjera. Sin embargo, las tareas deberán promover el uso del diccionario como recurso didáctico.

Estaire (2009, p. 16) expone que para la realización de la tarea:

Se parte de una unidad de organización menos atomizada, más holística, representativa de los actos de comunicación de la vida cotidiana – la tarea – en la que, en una situación concreta de comunicación, se combinan e integran diferentes contenidos lingüísticos, así como diversos aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos.

Eso quiere decir que no se debe proponer una actividad sin organización o divididas en partes que no se relacionan, la concepción de realidad hay que estar presente para los actos de la vida cotidiana se concrete en la comunicación, sea oral sea escrita.

Se nota que el trabajo mediante tareas no es algo ensayado, pero, tampoco podemos ofrecer apertura a punto de proponer actividades que no estén organizadas o que no tenga un punto de partida y uno de llegada, es importante que la secuencia de actividades tenga una programación pre establecida para direccionar el trabajo del docente. Ante eso, Estaire e Zanón (1990) proponen un esquema para la programación de una unidad didáctica para el aprendizaje de lenguas mediante tareas o para que el profesor pueda planear su actividad.

Exponemos el esquema que se encuentra en Estaire (2009, p. 21) en un cuadro para que entendamos los pasos y luego los ponemos una actividad:

1. Elección de un tema / centro de interés final/ foco de atención. Elección y programación de la tarea final .
2. Especificación de los objetivos de aprendizaje a partir del análisis de la tarea final (fase I). Se completará en el paso 5.
3. Especificación de contenidos : lingüísticos y de otros tipos a partir del análisis de la tarea final (fase I). Se completará en el paso 5.
4. Planificación del proceso: programación de la secuencia de tareas de <i>comunicación y tareas de apoyo lingüístico</i> necesarias para la consecución de la tarea final; temporalización de la secuencia.
5. Análisis de toda la secuencia programada con el fin de: - completar/ ajustar las especificaciones de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos (fase II). - ajustar cualquier otro elemento de la programación.
6. Programación de los procedimientos e instrumentos de evaluación que

utilizarán los profesores y los alumnos a lo largo de la unidad, como parte integral del proceso de aprendizaje.

Tabla 2. Programación de una unidad didáctica. Negrito y cursiva de la autora.

Así, en la práctica tenemos, por ejemplo la siguiente actividad comunicativa (relacionada al cuadro con los pasos propuestos):

1ª Propuesta

(1) Nivel: A1

Tema: Paseo en el zoo.

Tarea final: Escribir una narrativa de un paseo en el zoo.

(2) Objetivos de aprendizaje: Se puede llevar a la clase fotos/ imágenes de animales para que los reconozcan en lengua española. Pueden trabajar en parejas y usar el diccionario.

El profesor también puede llevar videos en que explore el tema de los animales, la convivencia, cómo son tratados en el zoo.

Se puede delimitar los nombre de los animales, pidiendo que de los encontrados (que el profesor puede tomar nota en la pizarra), un alumno describe los que ha visitado en algún zoo. O se propone: tenemos que poner algunos animales en un zoo. ¿Qué animales?

(3) Contenidos lingüísticos y otros necesarios: presentar los artículos definidos juntos a los nombre de los animales, verbos propios de las actitudes de los animales. Decir cuáles le gusta o no, cuáles animales. Se muestran modelos de narrativas.

(4) Planificación del proceso: unir el paso dos con el tercero. Los alumnos pueden elaborar pequeños diálogos usando el vocabulario y los contenidos lingüísticos ya practicados.

(5) Análisis y ajustes: a partir de los usos de los alumnos revisar los vocabularios y contenidos lingüísticos como artículos, plural, uso del verbo gustar.

(6) Programación y evaluación: la escritura de la narrativa.

Tabla 3. Una propuesta de actividad

La elaboración de la actividad requiere algunos cuidados así como apunta Estaire (2009), a ver: el tiempo que debe ser estipulado por el profesor y que debe ser adecuado al contexto educativo; la actividad debe desarrollar conocimientos instrumentales y formales para ampliar la competencia comunicativa en las dimensiones de la lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica; actividades organizadas de manera coherente y lógica que conduzca a la tarea final; y, evaluar el proceso de aprendizaje de unidad.

Son características que sostienen el trabajo del docente permitiendo que este esté atento al desarrollo del alumno en la ejecución de la tarea, pudiendo orientarlo siempre que sea necesario, además de poder decidir en cuanto al material a ser usado, o sea, los recursos didácticos, también, tomar decisiones metodológicas en cuanto a la aplicación de la tarea. Vemos, por lo tanto, el enfoque por tarea como una manera de incentivar el estudiante al aprendizaje y también el profesor, pues ambos tienen la libertad de poner en práctica sus habilidades comunes con las que están desarrollando a través del aprendizaje propuesto por las tareas.

2ª Propuesta

1º paso:

Definir el tema: eventos culturales

Tarea final: Escribir una carta al director de la escuela solicitando apoyo para promover un evento cultural.

Nivel: Objetivamos atender el nivel Intermedio de los aprendices (B1 e B2).

2º paso:

Objetivo: Motivar a los alumnos para la producción escrita, aprendizaje del léxico sobre eventos culturales y conocer como se escribe una carta y también como elaborarla.

3º paso:

Contenidos:

- a) Presentar a los alumnos modelos de carta, explicar cómo debemos escribir una carta.
- b) Presentar los pronombres de tratamiento, incluso el vocativo de cada uno de ellos.
- c) Hacer diversas actividades que desarrollen el vocabulario de eventos culturales, valores que puedan gastar, lugares que puedan realizar, etc.
- d) Presentar actividades que envuelvan los tiempos del futuro, pues se trata de un evento que los alumnos irán promover. O sea, irán escribir una carta solicitando la colaboración del (la) director (a) o para un evento que van a realizar en la escuela.

El profesor debe explicarles a sus alumnos cómo elaborar una carta. Puede aprovechar la oportunidad para discutir las diferencias de una carta formal e informal. El profesor debe llevar algunos modelos de cartas para que los alumnos entiendan como son elaboradas. Puede pedir la lectura y discutir el vocabulario de sus modelos, con la ayuda del diccionario.

El profesor debe recordar que mientras los alumnos mantengan contacto con las cartas distribuidas, el profesor deberá estar atento a la lectura de los alumnos, permanecer entre ellos ayudándolos con las búsquedas que tendrán que hacer de vocabulario. Debe, por lo tanto, recordar la actitud mediadora que debe mantener en su práctica de clase.

Para ese paso, el profesor puede disponer de textos que traten de diferentes eventos, por ejemplo una noticia de feria de ciencias naturales, una muestra de poesía, un recital, etc.

Otra manera de presentar ese vocabulario a los alumnos es poner en el cuadro los nombres de algunos eventos y pedir que escriban de qué se trata o cómo podrían organizarlos. De acuerdo con el tiempo que el profesor tenga para la actividad, los alumnos pueden organizarse en parejas para hacer las descripciones de todos los eventos o el profesor puede seleccionar algunos para cada pareja.

Recordemos nuevamente que el profesor debe estar junto a los alumnos orientando la lectura y la producción de las definiciones y la búsqueda de las unidades lexicales en sus diccionarios.

Para que los alumnos tengan un primer contacto con la escritura de una carta, y también aprovechar para practicar los pronombres de tratamiento proceder de la siguiente manera: elegir para cada estudiante un pronombre de tratamiento: uno se intitula *alcalde*, otro se intitula *juez*, otro se intitula *profesor*. Se elige cuál alumno va a escribir al *alcalde*, cuál va a escribir al *juez* y cuál va a escribir al *profesor*. De esta manera deberán enviar las cartas unos a los otros.

Para ganar tiempo, en la elaboración de esas cartas entre los alumnos, ya puede exigir un contenido específico para cada carta elaborada, así ya aprenden cómo se usan las estructuras y vocabulario para la tarea final. La intención es pedir apoyo al director, entre otros el financiero para la realización de un evento. Entonces las cartas pueden tener una solicitud en la que se direcciona para

practicar pedidos, solicitudes, de modo que los alumnos ya se vayan familiarizando para poder realizar la tarea final.

4º paso

Planear el proceso:

- a) Preguntar a los alumnos el tipo de evento cultural que les gustaría realizar. Seleccionar los temas en conjunto.
- b) El profesor debe listar las sugerencias en el cuadro. Ej.
 - Semana literaria;
 - Un evento de música;
 - Fiesta de cultura regional;
 - Muestra de una cultura regional; etc.
- c) Dividir los alumnos en grupos de tres o cuatro alumnos.
- d) Decidir en conjunto, un tema para cada grupo.
- e) El profesor puede seleccionar un texto para cada tema, llevarlo a clase, pedir que los grupos lean, que seleccionen las palabras que no conozcan, consulten el diccionario, discutan en grupo y luego expongan oralmente para los colegas. También puede solicitar una pesquisa. Los alumnos buscan un texto relacionado con el tema del grupo y lo traen para la clase, previamente estudiado para exponer a los colegas.

5º paso

Evaluación: Elaboración de la carta al director y la exposición oral de los alumnos.

6º paso

Ajustes: Ejemplos de carta para que los alumnos tengan contacto, explicar para cuáles situaciones se emplea ese tipo de género.

4. Diccionario – herramienta didáctica para aprendizaje de

El diccionario es un tipo de material didáctico que puede colaborar en el trabajo del profesor en clase para el desarrollo de la competencia léxica y consecuentemente la competencia comunicativa del aprendiz. En el momento que el profesor incentiva su alumno a usar el diccionario, está enseñando al estudiante a tener autonomía de estudio, pues si el docente entiende el potencial de un diccionario, él lo podrá utilizar, por ejemplo, para:

- ✓ comprender un texto (verificando unidades léxicas que desconozca);
- ✓ emplear la sintaxis de manera más adecuada;
- ✓ conocer la clase gramatical, lo cual ayuda en la construcción de enunciados bien elaborados;
- ✓ encontrar informaciones culturales por medio de términos regionales, frases hechas, colocaciones, modismos, etc.;
- ✓ encontrar explicaciones semántico-pragmáticas que podrán ayudar en actividades de escritura;

Defendemos, pues el uso del diccionario como herramienta didáctica porque él puede auxiliar el proceso de aprendizaje de vocabulario.

La idea principal con las propuestas de actividades mediante tareas para el aprendizaje de vocabulario en lengua española es que esas actividades contengan informaciones de cómo el profesor puede desarrollarlas en clase y también cómo el profesor debe usar el diccionario, instrumento que ofrece informaciones conceptuales, cumple su papel de soporte cognitivo y fomenta la autonomía del estudiante. Lo que el profesor debe desarrollar en las clases le proporciona al alumno el entendimiento de que la consulta de la obra lexicográfica vale mucho, además de sólo una búsqueda de significado. Cuando el estudiante es instruido sobre las ventajas de la obra, puede manejar adecuadamente el diccionario, así sabrá, que aunque esta obra tiene limitaciones aun es posible aprovechar lo mucho que ella tiene para ofrecer y, aprenderá incluso, que no se puede juzgar una obra por lo que no se encuentra en ella, por causa de la riqueza léxica que tienen las lenguas. Posicionemos el diccionario como instrumento estratégico para desarrollar el vocabulario en lengua extranjera.

El profesor necesita dejar las costumbres para renovar sus propuestas de enseñanza. Debe mirar el diccionario como obra aliada de su trabajo en clase tanto para comprensión de textos como para la producción.

De esa manera, el estudiante podrá observar que aprender vocabulario, cuando se trata de una lengua extranjera, no es una acción acumulativa, pero un proceso cognitivo que depende de su esfuerzo y por medio de esa práctica su léxico será desarrollado y, paso a paso, establecerá relaciones sistematizadas por cuenta de tener contacto constante con una variedad de vocabulario que envuelva situaciones diversas que ofrezcan posibilidades de aprender a comunicarse en la lengua extranjera de manera objetiva.

Con el hábito de consultar diccionarios, el alumno crea condiciones para desarrollar la capacidad de comunicarse en lengua española, comprendiendo e interpretando informaciones. Sin embargo, el uso del diccionario en clase es muy poco incentivado, aunque tenga todo un valor pedagógico. Muchas veces, el profesor lo deja como último recurso, lo utiliza sólo para resolver dudas esporádicas, como consultar un significado, una palabra desconocida, acepciones poco usuales y

ortografía, no incluyendo ese recurso para el desarrollo de habilidades que podrían aumentar la destreza de los alumnos para comunicarse en lengua extranjera.

Si hay estímulo, los estudiantes sienten que saben utilizar el diccionario y notan que este resuelve sus dudas y aumenta su habilidad lingüística a la vez, su conocimiento léxico, el hábito en su utilización será frecuente proporcionando al alumno una aprendizaje autónomo y consciente "en definitiva, su consulta y uso asiduo les permitirá avanzar en su aprendizaje de forma autónoma y les reportará múltiples ventajas para su formación, aportándoles conocimientos" (Prado Aragonés, 2005, p. 24) de diversas órdenes incluso lingüísticas y culturales.

5. Consideraciones finales

Tenemos que considerar que una tarea comunicativa es una parte de una unidad didáctica que puede ser ofrecida al alumno aprendiz de lengua extranjera. Ella actúa como eje de un tema a ser planteado a los aprendientes, cumpliendo de manera activa y dinámica el uso real de la lengua. Además, hemos tratado de unir algunas ideas propedéuticas para contribuir con la práctica pedagógica del profesor, por eso proponer actividades con el uso del diccionario. Una manera que el profesor puede enseñar la lengua española a los adolescentes usando las actividades para la práctica oral o escrita.

6. Referencias bibliográficas

- ABADIA, P. M. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A..
- DURAN, M. S., & XATARA, C. M. (2007). Critérios para categorização de dicionários bilíngues. En: Isquierdo, A. N.; Alves, I. M. (Eds.) *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. (Vol. III, pp. 311-320). Campo Grande: UFMS/Humanistas.
- ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- ESTAIRE, S., ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- HAENSCH, G., & OMEÑACA, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI: problemas actuales de la lexicografía, los distintos tipos de diccionarios; una guía para el usuario, bibliografía de publicaciones sobre lexicografía*. (2ª. ed.) Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- MARTIN PERIS, E. (2011) ¿Qué Significa Trabajar en Clase con Tareas Comunicativas? En.Revista redELE, n. 0. Barcelona, 2004, p. 1-37. Disponible em: <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primera.html>>.
- NUMAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2005). "El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas". *Kañina, Rev. Artes y Letras, Uni. Costa Rica*. (Vol. XXIX, Especial, pp. 19-28).
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- XAVIER, R. P. (2011). O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?. In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 147-172.
- WELKER, H. A. (2004). *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. (2ª. ed.) Brasília: Thesaurus.

Ligia De Grandi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Araraquara-SP-Brasil e-mail: liprofundamente@yahoo.com.br Profesora en el curso de Letras y Secretariado Ejecutivo de la Facultad de Educación São Luís (SP-Brasil) y profesora de Lengua Española para niños y jóvenes (Ensino Fundamental y Ensino Médio). Alumna de Maestría en el Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP (SP-Brasil).

[Subir](#)