PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: EL COMPONENTE LÉXICO-CULTURAL

RICARDO MIGUEL DUARTE GASPAR
LabCom.IFP, Universidad de Beira Interior, Covilhã

INTRODUCCIÓN

El arte de enseñar léxico, en el contexto de enseñanza-aprendizaje, se presenta como una habilidad que presupone un proceso, diríamos largo y complejo, en el que los participantes (profesor y alumno) se enfrascan, buscando sacar partido de cada una de las etapas que lo componen. El primero desea quedarse satisfecho con su desempeño personal y profesional, en la instrucción del alumno, mientras que el segundo pretende adquirir conocimientos nuevos y necesarios que le ayudarán a entender un mundo lingüístico-cultural antes desconocido.

En esta línea de ideas, presentaremos una nueva propuesta didáctica para el estudio del vocabulario en las LE, en especial el E/LE[49]. Con ella, ofrecemos una herramienta útil al profesor de LE, que le permite auxiliar el alumno en su aprendizaje lingüístico dentro y fuera del aula y, en paralelo, promocionamos la autonomía del estudiante de E/LE. A través de la nueva metodología, el alumno de LE podrá trabajar la lengua, intentando superar sus dificultades. El gran objetivo es proveer ambos agentes de un método dinámico e impulsor, que facilite tanto la enseñanza, como el aprendizaje del léxico.

Antes de esbozar la estructura didáctico-pedagógica de nuestra sugerencia, tuvimos la preocupación de consultar los Enfoques y Métodos[50] presentados por

49. Nuestra propuesta didáctica está constituida por tres elementos: el diagrama de regulación graduada, el modelo en espiral y el método reflexivo de proyección. En este artículo solo analizaremos el modelo en espiral, y, en específico, uno de sus puntos de análisis, el nueve (Valor cultural).

50. Los conceptos *Enfoque* y *Método se* confunden a menudo, utilizándose de forma indistinta. Para algunos investigadores de la didáctica de las lenguas, como por ejemplo, Aquilino Sánchez Pérez (*Los métodos en la enseñanza*…), todas las corrientes metodológicas son Métodos: Método Tradicional, Método Situacional, Método Natural, Método Comunicativo, etc.

distintos autores[51]. Con esta investigación, descubrimos un amplio horizonte, impregnado de una extensa diversidad de corrientes metodológicas[52]. Esta pesquisa corroboró una convicción: el aprendizaje de una lengua no materna es un fenómeno complejo determinado por distintos factores. F. Castro Viúdez (187) refiere que "nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema", confirmando de esta manera lo intricado y laberíntico que es el ambiente que envuelve todo este proceso.

EL MÉTODO Y EL ENFOQUE

En el estudio de lenguas segundas, es determinante la conducta o metodología adoptada por el profesor, o sea, la práctica pedagógica (Almeida Filho 13), en general, tendrá un papel decisivo en la enseñanza y aprendizaje lingüísticos. En esa actitud didáctica, debemos elegir y utilizar un método, mientras "conjunto prescrito, generalizado de especificações para a sala de aula de língua visando atingir determinados objetivos (…) [através de um] caráter procedimental cristalizado" (Almeida Filho 13).

El método significa el *instrumentarium* utilizable para llegar a un cierto resultado. De esta forma, el método que utilicemos podrá facilitarnos el recorrido, va a ponernos más dificultades – admitiendo que ya existen –, o nos aleja definitivamente de nuestro propósito inicial. Él será la parte indispensable a cualquier actividad educativa que pretende evidenciarse por su rigor, pertinencia y objetividad. Con una aplicación convicta del método o métodos más adecuados a determinada circunstancia pedagógica, se conseguirán resultados proficuos.

El método es la herramienta a través de la que ponemos en acción nuestras convicciones pedagógicas, tomando las decisiones necesarias sobre lo que se en-

En nuestra opinión, el *Enfoque* adopta como base una reflexión teórica sobre la lengua o sobre el aprendizaje, en él hay más espacio para la interpretación y variación individual que habría en un *Método*. Como afirma Aquilino Sánchez Pérez (46) en su obra *Hacia un Método Integral en la enseñanza de idiomas*, el *Enfoque* alude "a una *direccionalidad o tendencia general y global*, no a la concreción práctica de esa direccionalidad. No estamos hablando, por tanto, propiamente de *método*". Por su parte, éste designa un todo cerrado, un conjunto de reglas basadas en principios teóricos determinados que, de una manera sistemática, se aplica en la clase; contiene una sucesión de prescripciones de las tareas a realizar en el aula. Debe permitir trabajar con todos los tipos de estudiante o grupo en cualquier contexto y situación de aprendizaje. Compartimos la opinión de Anthony que define *Enfoque* como "un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña" y *Método* como "un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. […] El método es procedimental". ("Approach, method and technique". *English Language Teaching* 17. (1963) 63-7. *apud* Richards, Jack C. y Rodgers 28).

51. De los varios estudiosos, destacan Richards y Rodgers, A. S. Hornby y Harold Palmer, Caleb Gattegno, Charles A. Curran, Charles Fries, Christopher Candlin y Henry Widdowson, E. A. Schenck, Georgi Lozanov, Howard Gardner, James Asher, John Dewey, John Grinder y Richard Bandler, J. Willis y D. Willis, P. Rigg y Tracy Terrell.

52. Entre ellas, ponemos de relieve el Enfoque Oral, la Enseñanza Situacional, el Enfoque Léxico, el Enfoque Natural y la Enseñanza de la Lengua basada en Tareas.

seña, como se transmite y el orden de su exposición. En este ámbito, el Enfoque puede generar varios métodos, una vez que es el nivel donde se especifican los fundamentos sobre la lengua y su aprendizaje (Richards y Rodgers). A lo largo de la historia de la metodología de las LE y L2, ha surgido un conjunto de Métodos para facilitar, mejorar y resolver *los problemas* de la enseñanza y aprendizaje que indisolublemente aparecen en el proceso didáctico.

Con certeza, la colocación en práctica de diferentes métodos significará una ligera o notoria mejora en el aprendizaje de la lengua objeto, además de evidenciar un perfeccionamiento indispensable en esa esfera. Esta busca continua por el método ideal no responde nada más que a la clara necesidad de encontrar respuestas para las dificultades de cariz metodológico, que presenta la enseñanza de segundas lenguas, donde se incluye el E/LE.

EL MODELO EN ESPIRAL

Una parte elementar de nuestra propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje del léxico E/LE es el modelo en espiral[53]. Esta designación se basa en la forma estética de la línea que le da el nombre: la espiral[54]. Realizamos tal asociación una vez que, en nuestra opinión, el formato de la espiral comparte varias analogías con el trayecto pedagógico dedicado al estudio de una segunda lengua, sea LE o L2. Creemos que recurriendo a la figura cónica, representada por una línea en rotación, es posible ilustrar con evidencia la trayectoria a efectuar hasta lograr el objetivo lingüísticamente pretendido.

La imagen *espiriforme* debe ser explotada como si tuviera vida. Es fundamental aprovechar sus características: la dinámica, la continuidad sistemática, la interacción y la implicación propias del proceso lingüístico de enseñanza-aprendizaje[55]. En asociación con el estudio de un idioma, la espiral refleja el intenso y permanente ejercicio articulatorio-complementario presente en la cadena formada

53. Los puntos de análisis del modelo que sugerimos tienen como referencia, sobre todo, la propuesta de Marta Higueras, el heptágono de Gómez Molina ("El léxico y su didáctica…" y "La subcompetencia léxica…") y la investigación de Isabel Leiria.

54. Espiral es una "linha gerada por um ponto que se desloca sobre uma semi-reta, que sofre um movimento de rotação em torno da sua origem" (*Dicionário Universal da Língua Portuguesa* 647). En nuestra opinión, esta actividad cíclica reproduce fielmente la interacción de los varios puntos de análisis que integran el trayecto didáctico referente al proceso de enseñanza-aprendizaje léxica.

55. Las características funcionales de nuestra propuesta, así como la totalidad de los puntos de análisis, llevan a que se destaquen tanto las investigaciones referidas en la página anterior, como el triángulo semántico de S. Ullmann presentado en 1965 – punto de partida para la elaboración del heptágono de Gómez Molina –, que representaba el esquema triangular de C. K. Ogden e I. A. Richards creado en 1920.

por los diferentes puntos de análisis[56] que, tanto el profesor, como el alumno, deben explotar con el objetivo de que conozcan las unidades léxicas.

A medida que se desarrolla la explotación de la espiral, ésta se estrecha, circunstancia que nos lleva a comparar dicha evolución analítica con la objetividad exigible al proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. La constricción de la figura evoluciona, representando una actuación que busca continuamente el aprendizaje de un saber especializado[57], reflejo del trabajo didáctico intrínseco al progreso léxico. Este movimiento descendente y los varios puntos de análisis se revisten de un carácter perfectivo y traducen la naturaleza reguladora del proceso que el profesor orienta.

Con la espiral, deseamos hacer una representación explicativa de la conducta metodológica que el profesor de LE o L2 debe adoptar. Los diferentes puntos de análisis surgen como indicadores didácticos que determinan los aspectos lingüísticos y posibles actividades a desarrollar a lo largo de la enseñanza-aprendizaje léxica. A través del modelo en espiral, facultamos un instrumento de trabajo modélico, sin limitar nunca la acción del profesor. Éste, con la adopción nuestra propuesta, disfruta de una orientación metodológica útil para alcanzar los objetivos planeados, que le permite efectuar una enseñanza léxica íntegra.

Los puntos directores existentes en la línea espiral funcionan como agentes operativos que regulan el proceso de enseñanza del léxico, auxiliando su desarrollo a través de su flexibilidad y amplitud. Basándose en esta disposición metodológica, el profesor elige el procedimiento didáctico que juzgue ser más adecuado al contexto donde está integrado, pudiendo modificar su trayectoria y reorientarlo no sólo en el sentido descendente, sino ascendente. La hipótesis de retroceder a uno o a varios puntos de análisis del modelo permite hacer un nuevo abordaje léxico, evitando, por ejemplo, la realización de aprendizajes incorrectos o el olvido a corto plazo.

De acuerdo con nuestra experiencia docente, las unidades léxicas presentadas en la clase son olvidadas con facilidad, de ahí la importancia de que el profesor use el modelo en los dos sentidos –descendente y ascendente– intentando evitar el olvido léxico y favorecer el paso de la memoria a corto plazo, para largo plazo. En este sentido, al preparar las actividades lectivas, es fundamental desarrollar ejercicios que, por su naturaleza, ayuden al alumno a establecer relaciones entre las unidades

56. Estos puntos orientadores de la actuación docente para el análisis léxico serán presentados, más adelante, en simultáneo con la estructura del modelo didáctico en espiral.

57. A nuestro juicio, el saber léxico especializado es un conjunto amplio y consolidado de informaciones que el hablante tiene sobre determinada unidad léxica y consigue adecuar a las necesidades lingüísticas más específicas/técnicas. Ese conocimiento, apoyado en una base léxica consistente, le permite hacer actualizaciones correctas en los diversos registros y contextos discursivos.

léxicas nuevas y las que ya conoce. Esta conducta supone la repetición de actividades y el respectivo control, la creación de redes de significados, la búsqueda y el uso de las unidades estudiadas en contextos distintos, entre otros procedimientos[58].

Por iniciativa del profesor, el alumno es conducido a la realización de un aprendizaje apoyado en los diversos puntos orientadores[59], avanzando siempre en el sentido de conseguir la especialización léxica ya mencionada. Además, la dinámica facultada por el modelo en espiral posibilita una amplia interacción didáctica (vertical: profesor-alumno; y horizontal: alumno-alumno), donde el estudiante asume un papel activo. Con la aplicación de esta metodología, pretendemos que el discente sea el protagonista o agente/guía de su propio aprendizaje léxico.

En este sentido, la flexibilidad metodológica representa un todo funcional con influencia sustancial en los factores que precondicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. El hecho de que haya movimientos ascendentes y descendentes implica una enseñanza promotora de más experiencias lingüísticas y, naturalmente, un aprendizaje que disfruta de un enriquecimiento léxico más grande. El proceso en causa va, de esta manera, viviendo una transformación cualitativa y cuantitativa que contribuye para el perfeccionamiento de la competencia de comunicación del alumno.

La confluencia de saberes intrínseca a nuestro modelo para la enseñanza y aprendizaje del léxico transforma esta propuesta en un todo aglutinante que no excluye la gramática y explota los aspectos formales, funcionales, semánticos y pragmáticos de la lengua española. Él presenta relaciones con la Lingüística (formación de palabras, estructuras léxicas, etc.), con la Lingüística Aplicada (enseñanza-aprendizaje del léxico español), con la Lexicología (estudio de las unidades léxicas), con la Lingüística Cognitiva (procesos cognitivos, estrategias de almacenamiento y actualización del vocabulario, etc.), con la Psicolingüística (auxilio a la superación de la interlengua), con la Etnolingüística (dimensiones inter, intra y

58. Pensando en formas de evitar el olvido léxico, Mª José Gelabert, Isabel Bueso y Pedro Benítez (57) proponen las denominadas *post-actividades*. Los autores sugieren diversos ejercicios como "pedir al alumno que escriba frases con las nuevas palabras que ha aprendido en clase. También pueden preparar tarjetas con la palabra por delante y la definición y una frase que contextualice el término por detrás". Ellos (58) aún refieren la utilización de juegos didácticos como siendo instrumentos "muy productivos [que] motivan muchísimo". Como sabemos, la realización de actividades lúdicas (bingo, sopas de letras, crucigramas, entre otros) es una fuente de motivación que despierta el interés y la atención de los estudiantes.

59. Los puntos de orientación léxico-analítica merecen la atención del profesor dependiendo del elemento nuclear/estímulo y de la unidad léxica a enseñar. Aunque no todos los elementos faculten un desarrollo completo de la espiral didáctica, lo importante es seleccionar los puntos más adecuados para alcanzar los objetivos delineados, dar respuesta a las necesidades de los alumnos y realizar las actividades que la unidad objeto de estudio posibilite. Además, todas las unidades que surjan motivadas por el elemento nuclear no deben ser desvaloradas, sino estudiadas, desarrollando la espiral didáctica. En el aprovechamiento de estas unidades léxicas, el profesor debe tener en consideración factores como la frecuencia, la polivalencia y la productividad, con el objetivo de perfeccionar las competencias lingüísticas del alumno de manera integrada y realizar operaciones de descubierta, categorización, sistematización y conceptualización.

transculturales), y con la Sociolingüística (adecuación a los contextos comunicativos, etc.).

Al presentar el modelo en análisis, deseamos exponer un paradigma didáctico proficuo para el docente en el momento de enseñar el léxico. A través de su auxilio, el abordaje lingüístico hecho a cada unidad léxica integrará distintas áreas de estudio (relaciones semánticas, lexicogénesis, información cultural, entre otras). Dichos dominios forman una orientación metodológica con varias facetas que permite al profesor esbozar organizadamente la conducta a seguir, además de que configuran una herramienta útil al desarrollo de las capacidades cognitivas del alumno, a su organización conceptual y a los mecanismos de procesamiento lingüístico[60].

A través de la utilización de este instrumento de trabajo[61], el docente pretende que el estudiante obtenga el conocimiento integral de la unidad léxica, que, por su naturaleza, abarca una vasta información[62]. Ante tan amplio universo, es importante saber proporcionar el léxico[63], evitando muestras excesivas de contenidos léxicos al analizar cada unidad, hecho que llevaría ciertamente a dispersiones y ausencia de cualquier aprendizaje.

Siguiendo tal metodología, el aprendizaje léxico debe atender a diversas fases: exposición (al elemento nuclear), percepción (comprensión y procesamiento), práctica y retención (memoria a corto plazo), y uso/actualización y perfeccionamiento (memoria a medio y largo plazo). Todo el proceso, debido a su complejidad, requiere una labor continua, donde la experimentación y el contexto cumplen un papel esencial. Al desarrollar el modelo en espiral, veremos que es importante

60. Consideramos que es fundamental desarrollar las capacidades cognitivas del alumno en todos los niveles de aprendizaje y destacamos esa importancia sobre todo en los iniciales. Al iniciar el estudio de E/LE, es esencial crear hábitos de trabajo que ayuden a configurar las habilidades mentales indispensables al desarrollo lingüístico del estudiante. Entre ellas, podemos destacar la capacidad de memorización, relacionamiento y producción creativa.

61. El modelo en espiral es, en primer lugar, un instrumento de organización para poder el profesor enseñar el léxico español, pero usando el método reflexivo de proyección –no vamos a analizarlo en este artículo–, se presenta también como mecanismo útil que el alumno deberá utilizar para desarrollar su autonomía, mientras sea hablante de E/LE, y conseguir la deseada consolidación léxica.

62. Santamaría Pérez (13) considera que el dominio de una unidad léxica "constituye un proceso cognitivo complejo en el que se aprende no sólo la forma y el significado sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso". Otros investigadores (Gairns y Redman; Carter; McCarthy; Nation; Higueras; Gómez Molina; "El léxico y su didáctica…" y "La subcompetencia léxico…"; Leiria) defienden que el conocimiento integral de una unidad léxica presupone el dominio de varios aspectos, entre ellos, saber cómo pronunciarla y escribirla, poseer la información gramatical y funcional (estructura, categoría, propiedades, frecuencia de uso) que permita su actualización discursiva, saber cómo se relaciona con otras unidades que pueden aparecer en vez de ella (relaciones paradigmáticas) y como se combina en el enunciado (relaciones sintagmáticas), conocer la información cultural que transmite, etc. Nosotros estamos de acuerdo con este estudio multisectorial e intentamos evidenciar su funcionalismo didáctico a través del modelo en espiral.

63. En la enseñanza del léxico, es imperativo atender siempre a diversos factores (edad, motivaciones, experiencias anteriores, etc.).

conocer y aplicar varios medios de transmisión de significado[64] para que, de esa manera, se proporcione al alumno un proceso de aprendizaje más diversificado y atractivo.

El modelo en espiral representa una propuesta didáctica susceptible de utilización con cualquiera de los actuales Enfoques Comunicativos[65], además de permitir adoptar conductas intrínsecas a otros Enfoques y Métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas[66]. Utilizando nuestra sugestión didáctica, el profesor disfruta de los principios y procedimientos que integran las diversas concepciones metodológicas enunciadas y, sobre todo, dispone de una nueva orientación para enseñar vocabulario. Su amplia naturaleza, con distintas facetas, permite usar un vasto universo de técnicas y estrategias útiles a la transmisión y aprendizaje léxicos

64. En este sentido, Gómez Molina ("La subcompetencia léxico…" 498) afirma que "Ante una unidad léxica nueva se puede ir del significado a la forma o de la forma al significado. En esta última dirección existen varios medios de transmisión del significado: por mostración o dibujos (objetos, gestos, fotografías, acciones, etc.) y por mostración verbal (definición o paráfrasis, contextualizar la palabra por medio de frases o por medio de situaciones, traducción a otro lenguaje, etc.)". Estamos de acuerdo con el abanico de medios de transmisión de significado indicados por el autor y que el docente puede utilizar en la enseñanza de unidades léxicas. Pero creemos que, al presentar su modelo didáctico ("El léxico y su didáctica…" y "La subcompetencia léxico…"), la simple designación de *Palabra (nuclear o estímulo)* es muy reductora e incongruente con la exposición hecha relativamente a los medios de transmisión de significado.

65. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers indican como enfoques comunicativos actualmente dedicados a la enseñanza de idiomas la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua, la Instrucción Basada en Contenidos y la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas.

66. Son muchos los Métodos y Enfoques dedicados a la enseñanza de idiomas que comparten algunos principios y procedimientos con el modelo en espiral. El carácter de integración de nuestra propuesta metodológica congrega puntualmente ciertas actuaciones que, a través de una extensa multiplicidad de técnicas y estrategias, orientan, facilitan y enriquecen la enseñanza-aprendizaje del léxico. Entre los diversos Métodos y Enfoques, y respectivas características, que mantienen especificidades comunes a nuestro modelo, destacamos el Método de Gramática y Traducción (memorización del vocabulario, traducción de enunciados para y desde la lengua objeto de estudio…), el Método Directo (enseñanza del vocabulario a través de la demostración, objetos e imágenes, explotación de la comprensión auditiva y lectora y de la expresión oral…), el Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua (incluye los principios sistemáticos de la selección, graduación y presentación; en la clase, la lengua de expresión es preferencialmente la lengua objeto de estudio…), el Método Audiolingüístico (enseñanza auditiva, seguida de la pronunciación; valora el acto de habla, la lectura y la escritura…), la Respuesta Física Total (coordinación del habla con la acción; enseñanza de la lengua a través de la actividad física/ movimientos lúdicos…), el Método Silencioso (el alumno descubre o crea lo que deberá aprender; aprendizaje acompañada por objetos…), el Aprendizaje Comunitario de la Lengua (orientación a través de consejos y ayudas; las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) auxilian la resolución de problemas y colmatación de necesidades; hay interacción dinámica entre los agentes…), la Sugestiopedia (creación de un ambiente agradable, relajante y estimulante; conseguir un estado de armonía entre el racional, el cognitivo, el físico, el analítico, el volitivo, el emocional, el artístico, el creativo, el intuitivo…), la Lengua Total (aprender a leer y a escribir de forma natural, atendiendo a la comunicación real y a la lectura y escritura por placer; importancia del significado; experiencias y actividades relevantes para la vida y necesidades de los alumnos…), las Inteligencias Múltiples (formación y ejercitación de los tipos de inteligencias del cerebro; actividades de aprendizaje basadas en los talentos de los alumnos…), la Programación Neurolingüística (desarrollo del sentido de autorrealización y de la propia consciencia, como persona…), la Enseñanza de Idiomas Basado en Competencias (valoración del *output* en detrimento del *input*; la instrucción se basa en el rendimiento lingüístico…), el Método Cognitivo (construcción del conocimiento sobre la conceptualización explícita de los elementos objeto de aprendizaje; el alumno descubre las categorías en que se organiza el Mundo exterior, la conceptualización de esas categorías y el establecimiento de relaciones entre ellas…) y el Enfoque Cultural (los aspectos culturales se integran totalmente en el sistema de comunicación; el componente cultural es lo que da sentido pleno a la conceptualización del mundo que cada hablante construyó en su mente…). (Richards y Rodgers; Sánchez Pérez, *La enseñanza de idiomas*...).

y, en consecuencia, facilita el desarrollo de la competencia de comunicación del alumno.

Con la presentación del modelo *espiriforme*, deseamos sensibilizar, motivar, instruir y orientar al profesor de E/LE. Le queremos dar una contribución metodológica útil y versátil a la introducción o ajustamiento de actuaciones en cada intervención pedagógica y crear así la diligencia y la flexibilidad indispensables. Este instrumento de trabajo, como modelo didáctico, representa un trayecto dinámico de auxilio a la planificación léxica y a la práctica lectiva que, después de su interiorización y explotación de acuerdo con la secuenciación de los distintos puntos de análisis y correspondientes áreas de estudio, facilita la enseñanza del léxico.

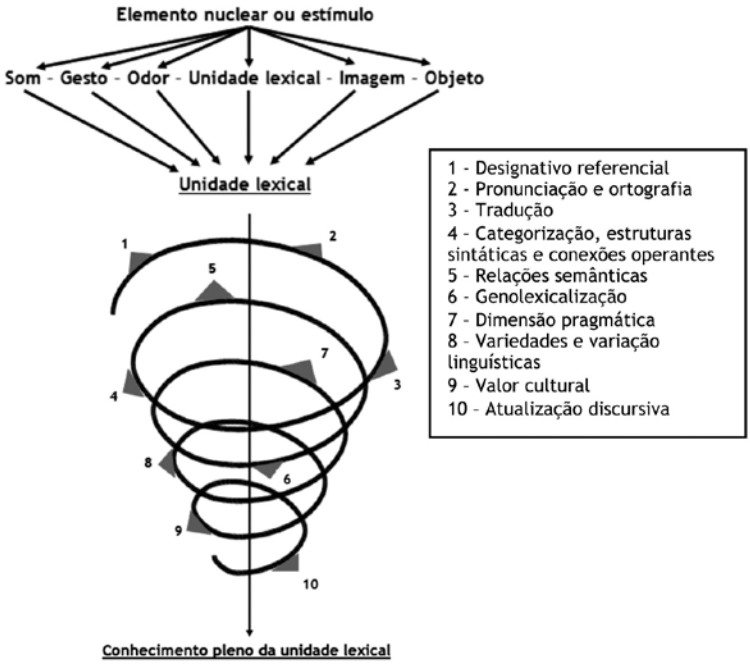


Figura 1 - O modelo em espiral

La espiral, imagen visible en el modelo didáctico que proponemos, se desarrolla partiendo de un elemento nuclear que podrá ser una determinada unidad léxica, un sonido, gesto, olor, imagen, objeto o producto (galleta, té, helado, incienso, miel, perfume, etc.). Ese agente/base estimulante, excepto el referido en primer

lugar, será la pista que conduce el alumno al descubrimiento de una o varias unidades léxicas, objeto de análisis gradual y sistemático, en fases posteriores[67]. En las situaciones en que el profesor decida presentar directamente la unidad como elemento nuclear, la enseñanza léxica se realiza teniendo en cuenta esa palabra o conjunto de palabras.

Basándose en el modelo propuesto, son dos las actuaciones didácticas que el profesor puede adoptar con el objetivo de conducir al estudiante al conocimiento integral de la unidad léxica elegida: la explícita y la inductiva. En el primer caso, el docente presenta sonora y gráficamente[68] la unidad[69], mientras que, en la segunda actuación, el alumno es invitado a descubrirla y a actualizarla.

La metodología inductiva constituye un acto productivo para el que el docente debe contribuir activamente proveyendo datos pertinentes y objetivos, dotados con características sonoras, cinésicas, olfativas, visuales, gustativas o táctiles que auxilien al alumno en la tarea de descubrir la unidad léxica deseada. Teniendo el propósito de seguir esta conducta, es esencial que el profesor haga una previsión en armonía con los intereses de los alumnos, la frecuencia y la utilidad de las unidades léxicas objeto de estudio para, a través del diagrama de regulación graduada, planificar con rigor, adecuación y objetividad el vocabulario de determinado campo semántico.

En este contexto, el docente dispone de una metodología integral que desarrolla el raciocinio sistemático y propicia la enseñanza léxica apoyada en las capacidades intrínsecas a la naturaleza del estudiante, entre ellas, se destacan la audición, el olfato, la visión, el paladar y el tacto[70]. Con vistas a preparar su tarea, el profesor no puede nunca olvidar las características de los alumnos con quienes va a trabajar.

67. A cada fase de la enseñanza-aprendizaje corresponde uno de los diez puntos de análisis. En este contexto, es importante subrayar que el estudio de cierta unidad léxica no obliga a la realización de un análisis atento a todos los puntos. La actuación del profesor, orientada por el modelo en espiral, dependerá siempre de las características de la unidad en estudio. Si, por ejemplo, a nivel morfológico, hay una total correspondencia (español – *boca*, *cintura*; portugués – *boca*, *cintura*), ciertamente no hay necesidad de trabajar con detalle el punto de análisis *Tradução* (3). Sin embargo, semejante conducta sería impensable en el estudio de otras unidades, desprovistas de cualquier afinidad morfológica con el portugués (español – *jersey*, *bufanda*; portugués – *camisola*, *cachecol*).

68. La metodología explícita lleva al profesor, en un primer momento, a apoyar su conducta, sobre todo, en la presentación sonora y gráfica de la unidad léxica; éstas son, seguro, las formas más usuales para exponer el vocabulario en una segunda lengua. De esta manera, el alumno conoce, desde el inicio del aprendizaje, el significante en su dimensión física (articulatoria, acústica -expresión fónica de la lengua- y perceptiva -fenómeno físico capaz de ser entendido por los oídos y ojos-) y psicológica (abstracción de las características importantes de la dimensión física independientemente de su variabilidad, representación escrita).

69. Este procedimiento didáctico es, en nuestra opinión, menos significativo para el alumno. Ciertamente, la memoria a corto plazo saldrá beneficiada en detrimento de la memoria a largo plazo, que no tendrá capacidad para realizar actualizaciones temporalmente alejadas del contacto con la unidad léxica presentada.

70. Aunque en una actuación didáctica específica sea privilegiado determinado sentido, es fundamental que se complemente, recurriendo, siempre que sea posible, al apoyo de los restantes y de esa forma enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje léxico.

Éste es un principio básico a tener en cuenta, pues la enseñanza-aprendizaje de cada unidad léxica requiere procedimientos específicos, adaptados a la realidad educativa donde se desarrolla todo el proceso[71].

En la conducta inductiva, el descubrimiento se presenta como una fase determinante del trayecto necesario a la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. El procedimiento inductor, además de facultar actuaciones de naturaleza diversa[72], posibilita que el alumno obtenga un saber co-textual extremamente útil para comprender el léxico. Los indicios particulares relativos al elemento nuclear/estímulo son determinantes para que el estudiante, en un primer momento, identifique la unidad léxica y, después, dé continuidad a un aprendizaje sólido, donde la ausencia de motivación esté presente.

A lo largo de este proceso, el docente ejecuta una labor que se reviste de enorme importancia. Él no se limita a seleccionar y a ofrecer pistas, sino que es también el auxilio didáctico que establece límites a alcanzar. A través de la asociación de indicios (sonoros, visuales…) con sus referentes y posterior análisis, el profesor ocasiona el desarrollo de la competencia de comunicación del alumno, en armonía con los objetivos programáticos, y él se hace el agente activo del aprendizaje léxico. Con esta práctica, se despierta el espíritu de iniciativa, esencial en la construcción de un saber sistemático y disponible para actualizar el léxico en las diversas circunstancias discursivas.

Con relación a la conducta explícita, el profesor presenta oralmente o por escrito la unidad léxica al alumno para, después, explotar los puntos de análisis de la espiral didáctica. La exposición directa de la(s) palabra(s) no contempla el momento de descubrimiento, hecho que desfavorece el perfeccionamiento del raciocinio asociativo, además de omitir una excelente estrategia motivadora. Sin embargo, esta conducta es aconsejable cuando se pretende trabajar en especial un punto de análisis específico (pronunciación, relaciones semánticas, valor cultural, etc.), que

71. Al presentar el elemento nuclear, el docente deberá realizar un ajuste didáctico a las especificidades del contexto educativo. En este ámbito, es esencial estar preparado para enseñar el léxico en distintas circunstancias: trabajar con alumnos que tienen ciertas deficiencias (auditivas, visuales…) y disfrutar de un espacio de aula más o menos equipado con las nuevas tecnologías (pizarra interactiva, ordenador, radio, grabadora, etc.) serán algunas de las condicionantes a tener en cuenta.

72. El profesor tiene la oportunidad de utilizar un conjunto diverso de actividades didáctico-pedagógicas preverbales. Entre ellas, podemos enunciar la quema de incienso y aspersión de perfume (olfato); el vendaje del alumno y palpación de objetos del aula, prendas de vestir, accesorios personales o frutos (tacto); visualización de fotografías y utilización de *powerpoints* (visión); auscultación de canciones y de sonidos variados (imitadores de medios de transporte, por ejemplo) (audición); vendaje del alumno y prueba de alimentos (paladar); realización de ejercicios físicos (imitadores de acciones habituales: comer, cantar, saltar, leer, escribir, barrer, etc.; simular una comida, por ejemplo; motricidad). La variedad y realismo de estos procedimientos son una excelente fuente de interés y motivación léxica para el alumno; ellos son dotados, por inherencia, de una naturaleza didáctica fascinante que lleva a los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje a concentrarse intensamente en el trabajo. Esta conclusión es fruto de mi reflexión y experiencia profesional.

pueda representar dificultades acrecidas para el alumno. Al ser realizada una enseñanza dirigida, se economiza tiempo y se evitan posibles dispersiones resultantes de la exposición a un número considerable de unidades léxicas.

En este ámbito, el foco didáctico controlado tiene la virtud de posibilitar al docente la ejecución de procedimientos centrados en un léxico restricto[73], permitiéndole orientar con más justeza el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la aplicación del diagrama de regulación graduada hasta los puntos que constituyen el modelo en espiral. Ante un determinado campo léxico-semántico, hay así la oportunidad de proyectar la enseñanza de unidades léxicas con más objetividad y desarrollar la competencia de comunicación del alumno de E/LE en un periodo temporal menos extenso, en comparación al necesario en la conducta inductiva.

A través de nuestra propuesta didáctica, queremos perfeccionar el dominio léxico del estudiante de E/LE, o sea, la calidad de su vocabulario. Dicho enriquecimiento tiene como principal objetivo el refuerzo de la capacidad del alumno para usar el léxico, estableciendo relaciones entre las unidades léxicas, tanto al nivel semántico como pragmático. Además, las actividades realizadas por el alumno deben contemplar las variedades significativas de cada unidad y su uso en diferentes niveles y registros. Del mismo modo, el léxico que el discente aprende debe ser actualizado periódicamente en los enunciados producidos.

Póngase de relieve también que el aprendizaje de la LE contribuye al proceso de formación integral del alumno y representa mucho más que un simple aprendizaje de formas y estructuras lingüísticas en un código diferente de la LM. En simultáneo con el aumento de la comprensión del lenguaje y respectivo funcionamiento, él también desarrolla una consciencia más aguda de la propia LM. Por medio de la LE, se amplían sus capacidades de actuar discursivamente en el mundo y de comprender otras manifestaciones socioculturales y lingüísticas exclusivas de otro(s) pueblo(s).

73. Cuando aludimos a la restricción léxica, no defendemos una conducta metodológica que prive a los discentes de producciones libres, solo queremos aclarar que existe la necesidad del profesor de enseñar el vocabulario más frecuente, activa y pasivamente, más útil, eficaz y productivo, sin ignorar nunca las unidades circunstanciales. De esta forma, con base en el estudio de M. de Greve y F. Van Passel (106-24), podrá adoptarse el método de la limitación léxica objetiva en conjunto, o no, con el de la objetiva corregida. De acuerdo con los autores (10-1), estos métodos defienden "la necesidad de enseñar el vocabulario más útil, aquél que el aprendiz va a tener que usar más frecuentemente tanto de forma activa como pasiva, es decir, aquel vocabulario que va a tener que actualizar en la conversación y que en esa misma conversación va a tener que descifrar al ser utilizado por el interlocutor". O sea, es importante seleccionar con atención las unidades léxicas que pueden utilizarse en un gran número de situaciones comunicativas diferentes. Además de lo expuesto, el modelo de limitación objetiva corregida no se centra solamente en la frecuencia de la aparición del léxico, sino también en su eficacia y productividad, dos factores determinantes en el estudio del E/LE. Las unidades más eficaces ofrecen la posibilidad de empleo en muchos contextos (si hablamos de *fútbol*, *jugador* o *futbolista* sería más eficaz que *portero* o *delantero*); las productivas son aquellas que pueden dar lugar a otras cuando juntamos, por ejemplo, ciertos sufijos (*luna*, *lunar*, *lunático*).

Al utilizar el modelo en espiral, el profesor debe atender a diversos principios metodológicos[74] de extrema utilidad para su actuación didáctica y, en consecuencia, para el aprendizaje léxico del estudiante[75]. Con la reflexión dispensada a esos preceptos y correspondiente proyección en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español, habrá, sin duda, un desarrollo más cualificado de las competencias del alumno. En este sentido, es necesario no olvidar una actitud didáctica muy relevante: la enseñanza usando, de forma predominante, la lengua en aprendizaje; de ahí el interés en preparar actividades orientadas tanto para el conocimiento –explicación de reglas, ejercicios controlados, etc.–, como para la habilidad comunicativa –práctica dirigida o libre de la producción lingüística–.

PUNTO DE ANÁLISIS: VALOR CULTURAL

Con el punto de análisis Valor cultural (9), pretendemos aconsejar al profesor a enseñar el léxico español, explotando los elementos culturales, más o menos visibles, en las unidades que componen este idioma. Dichos componentes deberán ser considerados básicos por la forma como impregnan significado(s) a las unidades léxicas, pues el contenido cultural, muchas veces diferente del de la LM del alumno, en cuanto a valores, costumbres, hábitos y creencias, permite hacer de la clase de E/LE un espacio de interacción y excelente para compartir experiencias, necesario para la comprensión y profundización de la *lexicultura*[76] española.

74. Hay variadas técnicas de enseñanza léxica. Santamaría Pérez (49-53) refiere la utilización de soportes visuales (fotos, dibujos, diapositivas, etc.); la representación, a través de gestos, de estados de ánimo como *estar triste*, *alegre* o *enfadado*; verbos de acción como *saltar*, *correr*, *reír*, etc.; el uso de objetos reales (ropa, herramientas, comida, etc.); por ejemplo. Además, la autora aconseja también la utilización de tablas, para presentar las diferencias y similitudes entre un grupo de entradas léxicas o para aprender las combinaciones sintagmáticas de las palabras; el uso de escalas, para presentar significados relacionados, que pueden ordenarse de acuerdo con cierta gradación; el recurso a sinónimos; la elaboración de mapas semánticos; por ejemplo. Utilizando las opciones didácticas del primer grupo, el profesor analiza el significado de la unidad léxica aislada, mientras que, aplicando las del segundo, el docente desea presentar las relaciones existentes entre unidades léxicas. Al utilizar el abanico de técnicas posibles, podremos tener en cuenta diferentes principios como la ausencia o presencia del contexto -defendemos la realización, siempre que sea oportuno, de una enseñanza contextualizada-, la observación del análisis contrastivo (su valor reside en el descubrimiento de las similitudes y diferencias entre la LM y la lengua en estudio). Desde el punto de vista descriptivo, es interesante la aportación de la lingüística contrastiva ya que en el análisis de la comparación interlingüística, en el ámbito del léxico, permite hacer una reflexión sustancial que corresponde a la determinación de los significados utilizados en lenguas diferentes para designar la misma realidad. También es fundamental considerar los valores pragmático y contextual y, por eso, incluir en la comparación interlingüística las relaciones de variación pragmática funcional y textual. Las posibilidades didácticas basadas en el análisis contrastivo, y especialmente en el textual, son sugestivas: características de la tipología textual básica, procedimientos de coherencia y cohesión, el vocabulario de organización textual –conectores–... (Gómez Molina, *"El léxico y su didáctica…"* 75), el desarrollo progresivo del léxico mental (su procesamiento gradual es necesario para facilitar la comprensión y actualización de las nuevas unidades léxicas), entre otros.

75. Partiendo de la información léxica cedida por el docente, cabe al alumno la tarea de enriquecer ese saber a través del análisis autónomo de manuales, diccionarios, compendios, revistas, páginas *web* específicas, programas televisivos, etc.

76. La definición de lexicultura que Galisson (*Lexiculture et…* 6) expone elucida muy bien la capacidad de vehicular el léxico relativamente a los aspectos culturales en él presentes y por él transmitidos, y al lugar de la cultura,

La riqueza significativo-cultural contenida en las varias unidades de una lengua queda bien explícita en las palabras de Robert Galisson (*De la langue*... 119) al subrayar la importancia de:

> ne pas séparer artificiellement langue et culture, de mener leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par la langue, spécialement par le lexique. L' hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots, en tant que réceptacles préconstruits, donc stables et économiques d'emploi par rapport aux énoncés à construire, sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes.

En el momento de explotar, en simultáneo, la lengua y la cultura, conviene que el docente de E/LE presente una perspectiva fidedigna de la cultura y civilización españolas, apartando cualquier ideología o estereotipo infundados. Limitarse a la explicación de algunas unidades fraseológicas (*colocaciones*, *locuciones*, *refranes*, *fórmulas rutinarias*, etc.), atendiendo, por ejemplo, solo a la semejanza existente entre la LM del alumno y la lengua objeto de estudio o la gracia que puedan tener, no favorecerá en nada la aproximación y el conocimiento *lexicultural* de la nueva realidad sociolingüística[77].

La enseñanza-aprendizaje del E/LE y, en especial, de contenidos culturales inherentes al mundo hispánico, presupone el desarrollo de la subcompetencia sociolingüística[78] en el aula. Dicha labor pretende dotar al alumno de una competencia sociocultural[79] que le permita conocer de forma rigurosa la comunidad hispanohablante, y así conseguir interaccionar con adecuación y corrección lingüísticas en las diversas situaciones en que se encuentre. En el entendimiento de E. Areizaga

que, a solas, nunca se constituye como objeto de estudio: "la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n´est pas l´étude de la culture pour elle-même".

77. Más adelante, en este punto de análisis, desarrollaremos la hipótesis de analizar enunciados fraseológicos.

78. Por ejemplo, Canale y Swain ("Theoretical bases…") y Canale ("De la competencia comunicativa…") engloban la subcompetencia sociolingüística en la competencia comunicativa.

79. Van Ek amplía la propuesta de Canale y Swain y distingue seis competencias: discursiva, sociolingüística, lingüística, estratégica, sociocultural y social.

Las propuestas de Canale y Swain y de Van Ek, al nivel terminológico, no coinciden totalmente. Sin embargo, las áreas de estudio que los autores se proponen abarcar con las respectivas clasificaciones son las mismas. De esta manera, atendiendo al objetivo del punto de análisis en cuestión –Valor/información cultural de la unidad léxica–, solo aclaramos que la subcompetencia sociolingüística de Canale y Swain abarca los aspectos sociales y socioculturales de las competencias sociocultural y social propuestas por Van Ek. Al definir la competencia sociocultural, este investigador (35) refiere que "Every language is situated in a socio-cultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presuppose a certain degree of familiarity with the context".

Orube (158), opinión que compartimos, la referida conjugación lengua-cultura es indispensable, pues

> …el lenguaje tiene sentido solo en su contexto (cultural) y […] comunicar significa negociar significados, a partir de un conocimiento dado del mundo (culturalmente condicionado) y de unas suposiciones o expectativas (culturalmente condicionadas). Es por esta razón que hablar de competencia comunicativa supone una competencia sociolingüística, lo cual sitúa al componente cultural en el propio centro de la clase de L2, como parte integrante del contenido que se enseña y se aprende.

Lengua, cultura y sociedad forman un triángulo que funciona como un todo, donde los elementos se implican recíprocamente. Esa realidad sociolingüística es bien visible en las palabras de Jesús Sánchez Lobato (7) al afirmar

> La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, que tiende a la configuración de los sistemas simbólicos.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, defendemos que el profesor de E/LE tiene la obligación moral y profesional de ir más allá y cambiar su actuación didáctica basada en el concepto de competencia sociocultural, -metodología en que los aspectos culturales son abordados de forma descriptiva y explicativa-, adoptando los principios de la competencia intra, inter y transcultural, desarrollando de esa manera la capacidad analítica y reflexiva del alumno. De acuerdo con esta postura didáctica, habrá una verdadera actitud de incorporación dialógico-cultural, imprescindible a la comunicación con el 'otro', y a una comprensión más cualificada acerca de ese 'otro'.

Dentro de la misma ideología, Pedro Barros García (21-2) considera que la competencia intercultural es muy importante. El autor afirma que, una vez desarrollada esta capacidad, ella auxiliará al alumno a

> ser capaz de y estar dispuesto a: Relacionarse con miembros de otras culturas. Intentar entenderse con ellos. Comportarse de manera positiva con ellos. […] En este proceso se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural e implica una redefinición de la propia identidad. Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión, al mismo tiempo, sobre la primera.

Para entender mejor la competencia intercultural, podemos detenernos en las palabras de Meinert Meyer (137), que la considera:

> part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one's self-identity in the process of cross-cultural mediation and of helping other people to stabilise their self-identity.

Con el objetivo de comprender todo el ámbito cultural de un pueblo[80], en este caso, el hispánico, el profesor debe incorporar objetivos afectivo-comportamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en estudio, favoreciendo, de esta forma, la concienciación del alumno acerca de los aspectos culturales de esa comunidad. Stern (218) defiende precisamente esa actuación con vistas a una toma de conciencia, que se revela determinante, afirmando que "Culture teaching is to a large extent behavioral and should lead to cultural proficiency: that is, the learner is acquiring the skills to conduct himself in socioculturally appropriate ways".

No podemos olvidar el hecho de que el idioma enseñado es una herramienta poderosa que el docente de lenguas, en este caso de segundas lenguas, tiene a su disposición para acceder al universo cultural de una comunidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, Galisson (*De la langue*… 118/19) refiere:

> Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois *véhicule*, *produit et producteur* de toutes les cultures. – Il est leur *véhicule* «universel» dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes que sont les mots, il peut rendre compte, au plus prés, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, de sciences… des mythes, de rites,… ou de comportements. – Il est leur *produit*, parce que, pour être un véhicule fidèle, il doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles

80. La cultura de cualquier pueblo es un conjunto vasto de legados difícil de caracterizar, de ahí la existencia de numerosas nociones que buscan hacerlo. De entre muchas, atendemos al contexto que nos interesa: la enseñanza de lenguas, y elegimos tres definiciones, que pueden ayudarnos a entender la riqueza encerrada en este concepto. Clifford Geertz (27) afirma que la cultura es un "sistema de significados sociales que se organizan según códigos implícitos, pero al mismo tiempo compartidos, por lo que habría que explicar su funcionamiento para poder llegar a comprenderlos". La explicación del funcionamiento de esos 'códigos implícitos' es la delicada tarea que cabe al profesor de segundas lenguas. Por su parte, Asunción V. Hermida y Juan C. Benavente (2) declaran que la cultura es un "conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar". Y, por último, M. ª Carmen Alonso (47) entiende que 'cultura' es "un conjunto de conocimientos correspondientes a diferentes disciplinas, principalmente humanísticas, y centrado, sobre todo, en la acumulación de datos históricos y de catálogos, a modo de inventarios, de los varios objetos que constituyen las referidas ciencias".

> qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle. – Il est un *producteur* de cultures, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se Font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent)… et se défont.

En la aproximación a ese todo lingüístico-cultural, juzgamos que es muy útil, por ejemplo, la explotación de la fraseología, analizando las expresiones más frecuentes en la comunicación escrita y, sobre todo, oral, y relacionarlas con el estilo de vida (forma de ser y estar) de los españoles. Con relación a las ventajas de la fraseología en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno, Romero Gualda (392-93) considera:

> La presentación de los tópicos que nos acercan a la cultura de un pueblo y la enseñanza del vocabulario tienen un punto ineludible de encuentro: el aprendizaje de frases hechas […] porque en ellas se encierra mucho de ese saber compartido de un pueblo que se aprende de labios familiares, ese *discurso repetido,* al decir de Coseriu, que hace al hablante sentirse perfectamente integrado en una comunidad lingüística[81].

De acuerdo con lo expuesto, partiendo del estudio de la fraseología y de otras combinaciones sintagmáticas pertenecientes al punto de análisis "*Categorização, estruturas sintáticas e conexões operantes" (4)*, se procede a un examen lingüístico figurativo y semántico-pragmático. Es importante que el alumno desarrolle la capacidad asociativa-especular relativamente a las expresiones analizadas, consiguiendo establecer vínculos entre unidades léxicas y entre éstas y la realidad sociocultural que representan. Los dominios de la simple designación referencial y del análisis expresivo no deben ser las únicas áreas de indagación, pues ahora el objetivo es también ajustar cada enunciado al contexto vivencial del hablante nativo.

En este ámbito, consideremos el siguiente refrán: *A cada cerdo le llega su San Martín*. Este enunciado fraseológico, que podrá surgir, por ejemplo, en unidades didácticas relacionadas con *La gastronomía* o *Hábitos y costumbres*, permite analizar distintos elementos léxico-culturales propios del estilo de vida de una identidad colectiva. Además de la exposición de su significado connotativo (a cada uno le llegará la hora de pagar si ha actuado de forma incorrecta o mala) –actividad re-

81. En este momento, es importante aclarar lo que la investigadora entiende por 'tópicos'. De esta forma, Romero Gualda (390) declara que, en el ámbito didáctico, los 'tópicos' son "aquellas preocupaciones relevantes desde el punto de vista social que posibilitan establecer una conversación y a través de las cuales podemos conocer una determinada cultura y civilización". Otros estudiosos como, por ejemplo, Beltrán y Yáñez, Gómez Molina ("Las unidades fraseológicas…") y Serradilla Castaño consideran también la fraseología como un área léxica extremamente útil al desarrollo de la competencia comunicativa, y en consecuencia a la competencia sociolingüística/sociocultural, del alumno.

servada sobre todo al punto 5 (*Relações semânticas*) –, el docente de E/LE tiene la posibilidad de analizar contenidos tan variados como la fiesta de San Martín, celebrada el día 11 de noviembre; la matanza del cerdo; platos y alimentos/productos típicos (paella, cocido, jamón…); recetas; dietas alimenticias (mediterránea, entre comunidades…); etc.

La aproximación didáctica a semejantes contenidos se realizará siempre teniendo en cuenta no solo España, sino también los países del continente americano donde se usa el español y el país del alumno de E/LE, que, en este caso, es Portugal. De esta manera, atendiendo a este conjunto de fronteras geográficas y respectivos valores, costumbres, rituales y creencias, es exequible una actuación pedagógica que contemple la naturaleza intra, inter y transcultural de una lengua. Debido a la variedad y complejidad culturales de dichos pueblos, consideramos que es más útil que, en este punto de análisis, el profesor centre su atención, sobre todo, en los aspectos comunes a esas comunidades, evitando encarar su misión como una tarea inaccesible e imposible de realizar[82].

Para conseguir la deseada adecuación sociocomunicativa, el profesor debe tener en cuenta el plan curricular de la asignatura y, a continuación, delimitar las varias situaciones discursivas facultadas por cada unidad didáctica[83]. Además, en el momento de preparar los ejercicios referentes a esas áreas léxicas, es necesario

82. El análisis estilístico-expresivo (discurso metafórico) y designativo-referencial (concerniente a la explotación de sustantivos y de verbos, por ejemplo) no son objeto de estudio en este punto de análisis.

83. En este ámbito, como refiere María P. López García, diversos estudiosos señalan contenidos o áreas léxicas que pueden ser explotados para enseñar/transmitir el saber cultural. En nuestra opinión, la clasificación propuesta por López García es bastante amplia y detallada, hecho que permite delinear un estudio lingüístico-cultural riguroso y diversificado. En la referida investigación, la autora sugiere los siguientes campos de estudio: *"1. Marcas de identidad y grupos sociales:* *Marcas de identidad nacionales, regionales, y sociales: -lengua, variedades dialectales y sociales. –estratificación social (grupos y subgrupos). –gastronomía nacional y regional (como marcas de diferenciación). –humor (nacional, regional y de grupos). –gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales. –ocupación social. –problemas sociales (grupos). *Marcas de identidad personales: -sexo, edad, formación cultural, onomástica. *2. Interacción social:* *Saludos (diferentes niveles de formalidad verbal y no verbal). *Grados de formalidad y rituales de la interacción social. *Tabúes sociales. *Interacción en bares, restaurantes, etc. *Relaciones laborales. *Relaciones sociopersonales: *Elementos proxémicos, kinésicos y cronémicos. *3. Socialización y círculo familiar:* *Familia y círculo familiar (diferencias generacionales, relaciones entre los distintos miembros, etc.). *Vivienda. *Educación. *Ceremonias y tradiciones familiares. *4. Creencias, comportamientos y costumbres:* *Religión y moral. *Rutinas de comportamiento cotidiano: horarios, establecimientos comerciales, juegos, moda. *Comportamiento ante la comida y explicación de los hábitos alimenticios. *Formas de comportamiento. *Buenas y malas costumbres en diversos contextos. *Fiestas, tradiciones populares, supersticiones. *Actitudes. *Juegos y aficiones. *Moda. *5. Instituciones sociopolíticas:* *Sistema de gobierno y elecciones. *Partidos políticos, sindicatos, asociaciones. *Sanidad. *Servicios públicos (sociales). *Leyes, orden y seguridad estatal. *Servicio militar. *Sistema de transportes. *Medios de comunicación. *6. Historia nacional:* *Períodos históricos. *Acontecimientos históricos y contemporáneos. *7. Geografía nacional:* *Distribución de la población. *Organización territorial. *Diferencias Norte/Sur. *Ciudades y pueblos. *Clima y vegetación. *8. Herencia cultural:* *Arte, literatura, música. *Artistas clásicos y sus obras. *Artistas contemporáneos y sus obras. *Museos, bibliotecas… *Personajes famosos de la actualidad. *Cine. *9. Estereotipos y símbolos de significado cultural:* *Nacionales. *Regionales. *De otros países. *Símbolos y significados culturales. *Elementos de contraste. *Indicación de estos fenómenos en una herencia común". (Martínez González, A. *et alii*. "Puntos de vista sobre el proceso la delimitación de campos temáticos en el componente sociocultural de la lengua". *Enseñanza de la lengua*. Granada: G.I.L.A. 165-174 *apud* López García, M. ª P. 33-5).

atender a los conocimientos lingüísticos y culturales de los alumnos, o sea, tener en consideración el hecho de que sean mono o multilingües y a la similitud o no de sus prácticas culturales. Otro aspecto elemental se relaciona con la importancia de establecer una conexión entre la naturaleza de las actividades y la personalidad, necesidades e intereses de los estudiantes[84].

Con base en las orientaciones pedagógicas mencionadas y cultivando su naturaleza de intérprete translingüístico y difusor de un verdadero fenómeno de transculturación –la enseñanza de una segunda lengua–, el profesor tiene la obligación permanente de conseguir que la cultura española, en general, se transforme en una realidad significativa para el estudiante. Adquiriendo tal esencia, los aprendizajes serán circunstancias efectivas de confluencia e intercambio lingüístico-cultural y gozarán de un carácter práctico-factual, que amplifica sólidamente las perspectivas de interacción en contextos auténticos.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

ALONSO, M. ª Carmen. "Diferentes enfoques de la 'cultura' en la clase de L2". *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*. Ed. M. ª Isabel Montoya Ramírez. Granada: Universidad de Granada, 2005. 47-53.

AREIZAGA ORUBE, E. *Dos décadas de la enseñanza de español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, 1995.

BARROS GARCÍA, P. "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas". *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*. Ed. M. ª Isabel Montoya Ramírez. Granada: Universidad de Granada, 2005. 9-29.

CANALE, M. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. 63-82.

84. Al nivel metodológico, con vistas a una rentabilidad más grande de la enseñanza-aprendizaje, casi todas las actividades deberían desempeñar múltiples funciones, y los materiales pedagógicos deberían ser suficientemente versátiles. De esta manera, la clase de E/LE, y de todas las segundas lenguas en general, puede ser un espacio de estudio, aún más, interactivo, dinámico e instructivo. De igual modo, conviene no olvidar la incorporación de la experiencia personal del profesor con relación a la cultura de la segunda lengua, pues es un factor de extrema importancia que complementa los materiales utilizados.

CANALE, M. y SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1. (1980): 1-47.

Carter, R. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, 1988.

CASTRO VIÚDEZ, F. "Elaboración de una unidad didáctica". *Problemas y Métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (Ed.) Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 1994. 187-94.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa. Lisboa: Texto Editora, 1999.

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Collection Didactique des Langues Étrangères, CLE Internacional, 1991.

GAIRNS, R. y REDMAN, S. *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GALISSON, Robert. *Lexiculture et enseignement*. Paris: Didier érudition, 1995.

GELABERT, Mª. J., Isabel Bueso y Pedro Benítez. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1988.

GÓMEZ MOLINA, J. Ramón. "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE." *Quaderns de Filología*, *Estudis Lingüístics V*, *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. (Eds.) Mª José Coperías *et alii*. València: Facultat de Filología, Universitat de València, 2000, 111-34.

-----"El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". REALE: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española* VII. (1997): 69-93.

-----"La subcompetencia léxico-semántica". *VADEMÉCUM para la formación de profesores*, *ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (Dir.s) Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2008. 491-510.

GREVE, M. de y VAN PASSEL, F. *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua, 1971.

HERMIDA, A. Vacas y BENAVENTE, J. Carlos. "Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español" *Revista intercultural hispanoalemana Tierra de Nadie*. 4 (2002): 17 p/p., [online]. Accedido en: enero, 31, 2012. URL: http://www.tierradenadie. de/articulos/ intercultura.htm.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. "Aprender y enseñar léxico" *Monográficos marcoELE, Expolingua 1996, Didáctica del español como lengua extranjera* IX. (2009): 111-26.

LEIRIA, Isabel. *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2006.

LÓPEZ GARCÍA, M. ª P. "Aspectos didácticos del componente cultural de la lengua: las unidades didácticas interculturales". *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*. (Ed.) M. ª Isabel Montoya Ramírez. Granada: Universidad de Granada, 2005. 33-5.

McCARTHY, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

MEYER, M. "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners". *Mediating Languages and Cultures*. (Eds.) Dieter Buttjes y Michael Byram. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 136-58.

NATION, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Newbury House, 1990.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (traducción del inglés por José M. Castrillo y María Condor), 2003.

ROMERO GUALDA, Mª. Victoria. "La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales". *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. (Coord.) Ángela Celis y José Ramón Heredia. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998. 389-96.

SÁNCHEZ LOBATO, J. "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica". *Lengua y Cultura en el aula E/LE*, *CARABELA 45*. Madrid: SGEL, 1999: 5-26.

SÁNCHEZ PÉREZ, A.. *Hacia un Método Integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1999.

-----*La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y Enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.

-----*Los métodos en la enseñanza de idiomas*, *Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 2000.

SANTAMARÍA PÉREZ, Mª. I.. *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2006.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 2004.

SERRADILLA CASTAÑO, ANA. "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula". *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. (Ed.) María A. Martín Zorraquino y Cristina D. Pelegrín. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. 657-64.

STERN, H. H.. *Isues and options in Language Teaching*. Oxford: University Press, 1992.

VAN EK, J.. *Objectives for Foreign Languages Learning*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.