



EXPRESIONES IDIOMÁTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA EN LA CLASE DE ELE

LANGUAGE EXPRESSIONS FOR LEARNING CULTURE IN THE ELE CLASS

Dolores Fernández Montoro
Universidad de Granada
doloresf@ugr.es

Antxon Álvarez Baz
Universidad de Granada
antxon@ugr.es

RESUMEN

La importancia adquirida por el léxico en la didáctica de las lenguas ha supuesto un gran salto tanto en las investigaciones sobre la adquisición de lenguas como en su aplicación a la realidad del aula. En las últimas décadas son numerosos los estudios e investigaciones que se ocupan de este tema. Un claro ejemplo de este interés se puede apreciar en las aportaciones hechas en congresos y jornadas sobre la didáctica de la lengua, además de en numerosos artículos, memorias de máster o tesis doctorales, los cuales suelen unir investigación y práctica docente.

Nosotros hemos querido contribuir a ello y, consecuentemente, hemos diseñado esta contribución pensando en varios factores imbricados entre ellos. Estos principios son: permitir que el alumnado de ELE adquiera una mayor competencia léxica comprendiendo los diferentes escenarios culturales en los que se dan las expresiones idiomáticas y diseñar una práctica en un contexto de inmersión total y real para que, de este modo, pueda comprobarlo *in situ* al mismo tiempo que lleva a la práctica lo aprendido. Nuestra propuesta parte de unas concepciones teóricas acerca del léxico y de la cultura y culmina con una serie de actividades dirigidas a un nivel B2 en donde el alumnado comprende y pone en práctica toda una serie de expresiones idiomáticas.

Palabras clave: léxico, cultura, expresiones idiomáticas, inmersión total, ELE (Español como Lengua Extranjera).

ABSTRACT

The lexicon relevance has acquired in language teaching has meant a qualitative leap both in research on language acquisition and in its application to classroom practice. In recent decades, there is an increasing number of studies and research dealing with this topic. A clear example of this interest can be seen in the contributions made at conferences and meetings on language teaching, as well as in numerous articles, master's final projects and doctoral theses, which usually combine research and teaching practice. It is our intention to contribute to this, and consequently we have designed this contribution thinking about several interrelated principles, which are to allow students of ELE (Spanish as Foreign Language) to acquire greater lexical competence by understanding the different cultural settings in which idiomatic expressions occur and design a practice in a context of natural and real immersion-based language experience. That will allow them to check what has been learned while putting it into practice.

Our proposal is based on theoretical concepts in which lexicon and culture walk hand by hand and ends with a series of activities aimed at a B2 level where students understand and put into practice a whole series of idiomatic expressions.

Keywords: Lexicon, Culture, Idiomatic Expressions, Total Immersive Language-Learning Experience, ELE (Spanish as a Foreign Language).



1. INTRODUCCIÓN

La definición del término “cultura” posee infinidad de acepciones dependiendo del campo de estudio en el que nos situemos. En esta aportación nosotros nos centramos en la definición propuesta por la antropología cultural para aplicarlo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello hemos consultado el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* (Palacios, 2007) donde se nos dice que la cultura es:

Un conjunto de elementos (creencias, valores, conocimientos, hábitos, usos y costumbres, etc.) compartidos por un grupo de personas que conforman una comunidad. Como sistema es un todo que se presta a ser transmitido de generación en generación. Cada individuo adquiere consciente e inconscientemente las normas socioculturales del grupo al que pertenece y actúa con arreglo a ellas. Este factor tiene gran incidencia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (p. 89).

Por su parte, la enseñanza-aprendizaje del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha venido sufriendo a lo largo de la historia una serie de varapalos para acabar ocupando en la actualidad el lugar que le pertenece. Hoy día, la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina se ha decantado por la selección del vocabulario asociado a diferentes temas y situaciones acordes con la enseñanza comunicativa de la lengua. Para ello ha sido necesario un replanteamiento de los elementos que conforman el léxico, así como nuevas definiciones y categorizaciones de los mismos.

Todas las lenguas las expresiones idiomáticas están compuestas por los dos conceptos que acabamos de definir. De hecho, Fernández Montoro (2016) las define del siguiente modo:

El término expresión idiomática convive con otros como *frases hechas*, *modismos*, *refranes*, *fórmulas fijas*, *giros* o *expresiones hechas*; en muchos casos, se confunden o incluso en un mismo grupo se incluyen fenómenos lingüísticos muy dispares. A pesar de compartir algunos rasgos comunes, como puede ser la fijación y la idiomatidad, no siempre es una tarea fácil delimitar la frontera entre unos y otros (p. 76).

En esta aportación vamos a delimitar el objeto de estudio del léxico a este tipo de unidades y comprobar en qué medida son capaces de hacer que el estudiante de LE, en el caso que nos ocupa de español como lengua

extranjera (ELE) amplíe su léxico mental o lexicón mental y con ello su competencia léxica. Asimismo, pretendemos que mediante el estudio de las expresiones idiomáticas pueda llegar a comprender aspectos diferentes de la cultura española.

2. TIPOLOGÍA DE LAS UNIDADES LÉXICAS

Categorizar las unidades léxicas es una tarea compleja que puede conducir a diferentes justificaciones todas válidas –según los criterios y los investigadores–, aunque también es una herramienta útil que intenta sistematizar, delimitar y precisar el objeto de análisis y de aprendizaje. Además de los elementos de la unidad léxica, al hablar de ella no se pueden obviar sus dimensiones. Los estudios sobre la adquisición y aprendizaje del léxico en ELE, así como los diccionarios y las gramáticas descriptivas, arrancan de una primera clasificación básica por el número de componentes de la unidad: unidades monoverbales y unidades pluriverbales.

Hechas estas aclaraciones, es preciso insistir en que, por nuestra parte, partiremos de esta clasificación elemental marcada por la estructura de la unidad léxica: unidades monoverbales (*la palabra*) y unidades pluriverbales (*colocaciones, rutinas sociales, expresiones idiomáticas, marcadores del discurso*). De tal forma que esta diferenciación elemental y abarcable sea la base sobre la que se asiente la categorización para una planificación y selección consciente de unidades léxicas en el aula de ELE; atendiendo tanto a las unidades monoverbales como a las combinaciones pluriverbales más significativas y estableciendo una diferenciación factible para llevar al aula (Fernández Montoro, 2016).

Dada la limitación espacial de esta aportación, nosotros nos vamos a centrar en las unidades pluriverbales y más concretamente en las *expresiones idiomáticas*.

2.1. LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Una de las primeras cuestiones que hay que mencionar brevemente, antes de describir esta unidad, es la que se refiere a su denominación y la falta de

unanimidad terminológica. Se utiliza un repertorio de términos muy extenso para designarlas, debido a la diversidad y a los criterios de clasificación de unidades léxicas, así como a la complejidad de los elementos que se incluyen bajo esta denominación, sin olvidar las borrosas fronteras existentes entre los vocablos. Uno de los estudios más completos que se ocupan de este tipo de unidades léxicas en español es el de Corpas Pastor (1996), al que remitimos, ya que presenta un análisis pormenorizado del sistema fraseológico también aplicable a la enseñanza de ELE.

Las expresiones idiomáticas cohabitan con otros términos como *frases hechas*, *modismos*, *refranes*, *fórmulas fijas*, *giros* o *expresiones hechas*. En numerosas ocasiones se confunden o incluso en un mismo grupo se incluyen fenómenos lingüísticos muy dispares. A pesar de compartir algunos rasgos comunes, como puede ser la fijación y la idiomática, no siempre es una tarea fácil delimitar la frontera entre unos y otros.

Hemos preferido utilizar el término *expresiones idiomáticas* al estimar que, si bien, es verdad en algunos casos se utiliza indistintamente con los términos a los que hemos aludido previamente, así como que comparte rasgos como la fijación o la idiomática, ciertamente hace referencia a términos distintos y a una dimensión social diferente.

En la enseñanza de una lengua extranjera tenemos un referente que es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) (MCER). En él se puede ver lo siguiente: las *expresiones hechas* engloban términos como *fórmulas fijas*: encantado de conocerle, no por mucho madrugar amanece más temprano; *modismos*: se quedó de piedra, blanco como la nieve; *estructuras fijas*: por favor, ¿sería tan amable de...?; *otras frases hechas* como verbos con régimen preposicional: convencerse de, atreverse a; y *locuciones prepositivas* –delante de, por medio de–, así como *régimen semántico*: cometer un error, disfrutar de (MCER (2002, p.108). Nos parece que *fórmulas fijas* es un término muy amplio y genérico que incluye en su relación elementos que consideramos son unidades

independientes; elementos que, por lo tanto, deben categorizarse en un apartado distinto ya que advertimos que se prestan a confusión y no hacen alusión al mismo fenómeno lingüístico ni pragmático.

Volviendo a las *expresiones idiomáticas*, sus rasgos esenciales son los siguientes: están determinadas por una combinación de palabras, cuyos componentes tienen un grado de fijación más o menos estable y cuyo significado funciona en bloque; es decir, la secuencia de palabras que las componen no son elementos sumativos ni el sentido se deduce de los elementos que la constituyen. Difícilmente podremos extraer el sentido global sumando el significado de cada uno de sus componentes: *irse por las ramas*, *pillar con las manos en la masa*, *estar en las nubes* o *dar calabazas*. Su significado suele ser figurado o metafórico, si bien, pueden admitir una interpretación literal, tienen un significado metafórico que remite o evoca ideas, formas de vida o costumbres propias de una sociedad o comunidad concreta. Por lo que su interpretación depende del contexto de uso y de la carga que ha ido adquiriendo en su proceso de idiomatización.

Asimismo, es una categoría con un componente cultural muy marcado y anclado en la lengua que puede dificultar su interpretación. Así, y al pertenecer al ámbito social de la lengua, no siempre tienen un uso generalizado en los países de lengua española y, como resultado, pueden generar confusiones o tergiversaciones en una situación comunicativa entre hablantes nativos que pertenezcan a áreas geográficas o culturales diferentes. De este modo, con frecuencia son difíciles de interpretar fuera de un contexto sociocultural concreto.

Es, quizá, esta parcela del léxico donde se hace más patente la idiosincrasia cultural del vocabulario, ya que las expresiones idiomáticas forman parte del patrimonio histórico y cultural de un pueblo y, al mismo tiempo, son parte del conocimiento del mundo, además de estar fijadas por el uso. Por ello, la vertiente cultural de este tipo de unidades fraseológicas puede ser aprovechada para ampliar y profundizar en el conocimiento cultural de la

lengua que se aprende, así como para favorecer la curiosidad por acontecimientos históricos o usos sociales a los que se hace referencia y que pueden servir de contraste intercultural en el aula.

La fuerte carga cultural y la diversidad del español hacen que sea más apropiado desarrollarlas sistemáticamente cuando el aprendiente posea una precisión léxica alta y manifieste un buen dominio de la lengua que le haga expresarse no solo con corrección, sino especialmente con claridad y naturalidad; no obstante, sería conveniente ir introduciéndolas en todos los niveles relacionadas con situaciones o funciones comunicativas concretas. Al ser expresiones idiomáticas que remiten a tradiciones, costumbres, hábitos sociales o acontecimientos históricos quizá lejanos en el tiempo, son un conjunto de gran rentabilidad comunicativa que puede favorecer el conocimiento de la cultura y la ampliación lingüística en español (Fernández Montoro, 2016).

3. EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En los años noventa surgió el denominado *enfoque por tareas* que como sintetiza Zanón Gómez (1999), no es un método sino más bien “una opción innovadora dentro del denominado *Enfoque Comunicativo* [...]. Su principal diferencia es en una concepción *rica* de la lengua y en su forma de planificar y organizar las actividades o *tareas* que constituyen las clases” (p. 9).

En el *enfoque por tareas* se organizan las tareas en una unidad de trabajo teniendo muy en cuenta el carácter instrumental del lenguaje. Se plantea un objetivo final o producto final para la unidad –*elegir y planificar una salida de fin de semana para toda la clase; crear un producto comercial y elaborar un anuncio publicitario...*– que es el hilo conductor de todo el trabajo en un contexto académico. Por medio de diferentes tipos de tareas se manejan todos los contenidos con el fin de que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad (Melero Abadía, 2000, p. 108).

Podemos observar que el léxico es un componente esencial de las diferentes tareas y recibe gran atención desde el principio. Existen tareas específicas

para la práctica del léxico en función de la tarea final programada y de su posible utilidad para realizar la tarea en sí u otras tareas. De este modo, como reseña Pérez López (s.f.) para disminuir reducir las demandas lingüísticas a menudo se recomiendan actividades relacionadas con el vocabulario, puesto que puede ser que el vocabulario se perciba como más necesario que la gramática para la realización de una tarea. Las actividades así diseñadas servirán para prevenir que el léxico desconocido entre en conflicto con otros objetivos como puede ser la fluidez o la atención al significado, a lo largo de la realización de la tarea.

En resumen, el haber elegido aspectos formales de la lengua programados y secuenciados implica darle más importancia al aprendizaje de un determinado vocabulario que hay que integrar y programar con las tareas. No podemos olvidar que durante el desarrollo de una tarea se van a activar otros elementos léxicos o componentes gramaticales que serán imprescindibles para cumplimentar la tarea final.

4. IMPLICACIONES CULTURALES DEL COMPONENTE LÉXICO

Existen un antes y un después en el aprendizaje de una LE y viene marcado por la atención puesta en el componente cultural y su dimensión intercultural en el aula, así como en las investigaciones sobre el campo de la adquisición de lenguas. Ya no se conciben lengua y cultura de forma aislada sino con un tándem indisoluble que se va adquiriendo paulatinamente. Así las cosas, se subraya la lengua no solo como una parte de la cultura, sino también como un modo de acceder a la cultura en contexto e incorporar información cultural para facilitar la entrada a la nueva lengua y apelar a la cultura del otro.

Ahora se da por sentado que “para acceder a cualquier cultura, la mejor manera es a través de la lengua, puesto que es al mismo tiempo vehículo, producto y productor de todas las culturas” (Galisson, 1991, p. 118). Esta constatación, por otra parte, pone de manifiesto la atención en el aula de

ELE a códigos culturales propios de la lengua meta y, al mismo tiempo, la necesidad de evidenciar los rasgos diferenciales tanto de la cultura propia como de la ajena.

El ser competente en una lengua y en una cultura extranjera implica conocer y comprender los rasgos culturales, tanto los propios como los diferenciadores o los universales, ya que cuando se aprende una lengua de alguna manera los conocimientos adquiridos en la lengua materna se modifican, al enfrentarse a lo diferente en los ámbitos lingüísticos y culturales (Fernández Montoro, 2014). Por ello, los conocimientos culturales variarán de un individuo a otro, al ser resultado de la experiencia o de los intereses, y se sumarán a un conjunto de informaciones, creencias o hábitos compartidos y aprendidos en una sociedad. Como se especifica en el MCER: estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales. Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a los que ya poseemos, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de ellos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial (MCER, 2002, p. 11).

Los contenidos culturales expresados en una lengua son propios de esa cultura y de esa lengua –también pueden ser códigos o principios universales–; al mismo tiempo, pueden variar de un individuo a otro y de una comunidad a otra. Por esta razón, resulta indispensable considerarlos para poder interpretarlos o descodificarlos desde esos parámetros y así conseguir comunicarse con éxito en la lengua que se aprende.

Santamaría Martínez (2008) y Álvarez Baz (2012) realizan una útil recopilación de estudios significativos que delimitan el término cultura, una descripción de los elementos que conforman el componente cultural. Al mismo tiempo, también nos ilustran sobre el planteamiento de las líneas teóricas en las que se asientan las investigaciones sobre la cultura, especialmente, en el ámbito de la tarea docente en el aula de ELE.

El aprendizaje de una LE implica atender a aspectos formales, funcionales y contextuales; en consecuencia, la adquisición del componente léxico debe contemplar estos ámbitos si no se quiere ofrecer una visión sesgada o parcial del mismo.

Bachman y Palmer (1996), al desarrollar un modelo de competencia comunicativa, introducen el conocimiento léxico dentro de las dimensiones de la competencia pragmática como un aspecto relacionado con el contexto comunicativo. Si nos fijamos especialmente en el entorno no lingüístico en el que se sitúa la lengua, unido a su carácter formal y funcional, aquel actúa y aporta la información necesaria para descifrar e interpretar el componente léxico de forma más adecuada. Por tanto, el contexto debe ser considerado parte esencial de la descodificación de las unidades léxicas, puesto que marca una frontera entre lo que se entiende y lo que no, entre lo que se dice y lo que se quiere decir, entre lo emitido y lo interpretado (Fernández Montoro, 2016).

4.1. EL LÉXICO: ELEMENTO DE TRANSMISIÓN Y DIFUSIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES

Léxico y cultura poseen una estrecha relación, por ello, una unidad léxica concreta transmite y refleja, una interpretación y una visión de la realidad, de las actitudes, de los valores o de los comportamientos conocidos o compartidos por los hablantes nativos. Sin embargo, también es cierto que es difícil medir la correlación existente entre ambas realidades, así como también el tipo de contenidos culturales que retiene e impregna el léxico. Esto es así ya que una gran parte de los rasgos culturales son dinámicos, variables, poco observables o visibles. Es aquí donde la competencia y los conocimientos del profesor resultan significativos para contextualizar y llamar la atención sobre estos aspectos, ello requiere “[...] una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de “hacer visibles” los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible” (Miquel & Sans, 2004, p. 19).

Por otra parte, el entorno cultural se percibe en unidades léxicas marcadas culturalmente que consolidan creencias, actitudes o valores culturales,

principalmente a través de expresiones fijas que difunden patrones de comportamiento o transmiten conocimientos acumulados de una cultura común: *Al que madruga, Dios le ayuda; Ojo por ojo, diente por diente; Aborro y economía es la mejor lotería; No tirar la toalla; Hacer la pelota*. O bien, en fórmulas discursivas de carácter fijo que regulan las interacciones, los comportamientos y las relaciones sociales, tales como las expresiones institucionalizadas que generalizan pautas de interacción social en un entorno cultural asociado: *¡Encantado de conocerlo!, Le acompaño en el sentimiento, Ni me va ni me viene, ¡No me digas!* (Fernández Montoro, 2016).

Es indiscutible que el entorno cultural se evidencia en el léxico –si bien, hay unidades léxicas que no están marcadas culturalmente– desde el momento que no es un elemento aislado, sino que está vinculado a una cultura que cristaliza los comportamientos, actitudes y valores de sus miembros en diferentes escalas, o bien arrastra productos e informaciones culturales. Ciertamente, en muchos casos, es posible que los referentes originales a los que la unidad léxica hace alusión sean desconocidos por los propios hablantes nativos, no obstante, esa unidad léxica ha sido configurada y está basada en unos parámetros compartidos, por lo que la interpretación responde a ese componente cultural y se transfiere a otro ámbito susceptible de poder aplicarse (Fernández Montoro, 2016).

El lingüista francés Galisson (1991) acuñó el concepto de *lexicultura*, un binomio básico en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Puesto que la lengua es un vehículo para acceder a la carga cultural compartida, “charge culturelle partagée”, el léxico y la cultura no se pueden separar artificialmente, además, el acceso a la cultura compartida se hace especialmente a través del léxico:

Las palabras, en tanto que receptáculos preconstruidos, por tanto estables y económicas con respecto a los enunciados que construyen, son lugares de penetración privilegiados para ciertos contenidos de cultura que se depositan allí y terminan por adherirse y, de este modo, agregan otra dimensión a la dimensión semántica ordinaria de los signos (p. 119).

Desde esta perspectiva, el término lexicultura se refiere a la relación innegable entre ambos componentes, por tanto, en una aplicación didáctica es necesario unir la dimensión cultural y pragmática del léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que el léxico no es un reflejo directo de la cultura pero sí forma parte del sistema cultural y para comprenderlo hay que recurrir a ella. Competencia léxica y competencia cultural están interconectadas, ello significa que las unidades léxicas son “implícitos culturales” y con “carga cultural compartida” por los hablantes nativos.

El léxico, como manifestación cultural que es, refleja rasgos culturales adquiridos, tanto universales como específicos que se transmiten y se mantienen de generación en generación. De ahí que lleve implícito creencias, valores, formas de sentir o costumbres; lleve intrínseco una tradición cultural particular y, al mismo tiempo, dinámica. Ello quiere decir que el estudiante de ELE puede aproximarse y familiarizarse con el contexto sociocultural por medio del léxico y de la carga cultural que este transporta.

La dimensión cultural del léxico se aborda en cierta manera por medio de expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas y de expresiones de sabiduría popular. Podemos indicar que todas las unidades léxicas conservan implícitos culturales: costumbres y usos sociales, experiencias, afirmaciones, intuiciones, creencias, actitudes o patrones sociales, comúnmente aceptados y repetidos por una sociedad. Aunque, indudablemente, “[...] no todo el léxico será igualmente fructífero para este acercamiento cultural, ya que lo que podemos considerar terminológico o nomenclador será menos transmisor de cultura [...]” (Romero Gualda, 1996, p. 392).

5. EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE

El enfoque intercultural, a través de la comparación de realidades y de pautas para la interpretación, propicia la comprensión de culturas, al igual que se favorecen los ajustes interculturales necesarios para facilitar la

comprensión y el uso de unidades léxicas con carga cultural. Para ello, se tiene que superar lo que Iglesias Casal (2003) denomina “efecto escarpate”, es decir, la comprensión superficial, “miro desde fuera –desde mi propia cultura–, interpreto lo que veo, pero no corroboro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas” (2003, p. 6). Concretamente, son necesarios patrones para interpretar y curiosidad para averiguar aspectos más profundos, ya que las particularidades de cada lengua implican diferencias significativas en los componentes léxicos y en la forma de plasmarlos porque plasman indicadores culturales.

Bien es cierto que los aspectos culturales que confluyen en este tipo de unidades léxicas son muy variados y numerosos, además pertenecen a áreas tanto observables como no, lo cual dificulta su descodificación e interpretación. No obstante, esta información es enriquecedora para ampliar el dominio de la lengua: hechos históricos, orígenes religiosos, fuentes literarias, tradiciones o costumbres, usos y prácticas sociales, valores, creencias o comportamientos. Se trata de disponer de un conjunto interrelacionado de saberes de cultura general, de acceder a un saber sociocultural, así como de construir una consciencia intercultural que ensanche el significado y amplíe la experiencia lingüística del aprendiente para satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua meta, en este caso, el español. A este respecto es necesaria la intervención del docente en el aula, como señala Gómez Molina, “[...] todas las palabras tienen una carga cultural, aunque unas más que otras, y el profesor ha de procurar hacer explícitos los implícitos culturales” (2004, p. 501). Es conveniente que el profesor –al trabajar con unidades léxicas marcadas culturalmente– convierta “[...] ciertos aspectos de nuestra cultura en conceptos significativos para la experiencia de los aprendices [...]” (p. 507), atendiendo tanto a ámbitos temáticos como a funciones comunicativas.

6. PROPUESTAS PARA LA ADQUISIÓN DEL COMPONENTE LÉXICO Y CULTURAL BASADAS EN EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Somos conscientes de la dificultad para encajar una propuesta que englobe el componente léxico y el cultural, dado que no es tarea fácil diseñar actividades para desarrollar la competencia léxica y cultural de manera fusionada, aunque sean componentes interdependientes. A pesar de ello, nuestra experiencia en el aula nos ha demostrado que cuanto más integradas estén las competencias, más posibilidades existen de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito

El dominio del léxico al ser una competencia transversal no se puede tratar como un elemento aislado, sino que, al estar articulado dentro de un sistema, va más allá de lo puramente lingüístico y establece conexiones diversas. Como vehículo de transmisión cultural, permite acceder a códigos culturales, no siempre manifiestos y no siempre evidentes para los aprendientes de ELE. Al plantear nuestro modelo, consideramos indispensable atender a estos parámetros para lograr un mayor éxito en el aprendizaje del español, entre otros parámetros, la dimensión cultural y pragmática. Ya que a la hora de interpretar el mensaje o descodificarlo se ha de tener en cuenta esta información para potenciar el dominio de la lengua. Por consiguiente, desde nuestra concepción metodológica tanto los materiales como las propuestas didácticas deben atender a estos aspectos, no para alcanzar un conocimiento exhaustivo, sino para familiarizarse y consolidar el contexto cultural, y así poder participar adecuadamente en el intercambio comunicativo. En otras palabras, se trata de concebir el léxico como un elemento de aporte cultural integrado y explícito al aprender una lengua.

Son numerosos los estudios que se ocupan de ambos componentes, pero no lo son tanto los planteamientos que los ponen en conexión y los tratan desde una perspectiva bidireccional. En este sentido podemos nombrar algunos estudios breves y propuestas didácticas: Cerrolaza (2000), De Castro Ruiz (1999, 2004), López García y Morales Cabezas (2013), Negro Alousque

(2010), Prieto Grande (2004, 2006), Romero Gualda (1991, 1996, 1999) o Úcar Ventura (2006). Ahora bien, al menos hasta dónde llega nuestra investigación, no hemos encontrado estudios más concretos aplicados a ELE, especialmente que incluyan propuestas prácticas para llevarlo al aula y reflejarlo en el plan de clase o en los materiales de ELE.

Conviene que mencionemos a Guillén Díaz (2003), así como el proyecto de investigación de Calleja Largo, Garrán Antolínez y Guillén Díaz (2006) que proponen una aproximación a un repertorio léxico por indicadores culturales en el aula de ELE. Como se indica en la presentación al libro, “el libro que aquí presentamos da respuesta a la necesidad de plantearnos de manera diferente la composición de un modelo de adquisición de léxico [...]” (p. 12).

Nuestro compromiso consiste en diseñar material propio que tenga en cuenta los modelos existentes, a partir de ahí cabe desarrollar uno nuevo que incorpore alternativas a las deficiencias detectadas para que abarque un enfoque léxico-cultural. Se trata de seleccionar unidades léxicas mientras se va atendiendo a contenidos culturales, con el fin de mejorar la competencia comunicativa del alumno; de esta manera, este enfoque léxico-cultural facilitará la entrada a la lengua que se está aprendiendo y, en consecuencia, permitirá el acceso a la realidad cultural meta.

6.1. CONTEXTO DE APLICACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA

Hemos enmarcado nuestra propuesta en los programas de Lengua y Cultura que ofrece el Centro de Lenguas Modernas (CLM) de la Universidad de Granada a estudiantes extranjeros; en un nivel B2 y con estudiantes de diversa procedencia: europeos asiáticos y mayoría de estadounidenses.

Al situarnos en un contexto como el que ofrece el CLM, se favorece decisivamente el desarrollo de la competencia comunicativa. En primer lugar, por la metodología de trabajo en el aula, la amplia gama de cursos y el hecho de que los aprendientes comparten espacio diariamente con alumnos de habla española que aprenden otras lenguas. En segundo lugar, porque el contexto de una ciudad donde se habla español brinda más oportunidades de entrar

en contacto con la lengua y así poder participar en situaciones de comunicación reales.

Ciertamente, al mencionar el CLM, nos referimos a una situación de inmersión total, en un contexto institucionalizado y guiado de aprendizaje del español. También, podemos afirmar que es un contexto de adquisición y aprendizaje natural, ya que se pone a disposición de los alumnos recursos y medios para facilitar su integración en la ciudad: actividades culturales, de ocio o deportivas, servicio de intercambio lingüístico, servicio de alojamiento en familias o con otros estudiantes. En otras palabras, este contexto de instrucción se beneficia de un aprendizaje natural mientras se promueven y favorecen actividades de contacto con la lengua (Fernández Montoro, 2016).

6.2. CRITERIOS UTILIZADOS EN NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

Dirigimos esta propuesta al alumnado de nivel B2. Esto es así porque a pesar de poseer un buen dominio del español tanto oral como escrito, es frecuente que haya desequilibrios entre las diferentes destrezas, así como en la capacidad expresiva, donde subyacen carencias léxicas notables. Del mismo modo, el nivel y la media de años en su trayectoria como aprendices implica que poseen una estructura mental del sistema de la lengua y que se han enfrentado a situaciones comunicativas variadas; de ahí que estén familiarizados con el código lingüístico del español y con el espacio sociocultural.

Tal y como viene reflejado en el MCER (2002), el aprendiente de B2 “dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales [...] pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios” (p. 109). Su dominio del vocabulario, al detentar “una precisión léxica generalmente alta”, le permite comunicarse con algunas confusiones e incorrecciones léxicas (p. 109).

Tal y como se refleja en las escalas ilustrativas del nivel, a pesar de que el alumno manifieste un amplio vocabulario, se enfrenta a insuficiencias de léxico que le hacen dudar y expresarse con vacilación. Así mismo, los referentes culturales que vienen asociados al léxico, pueden serle desconocidos

o en el mejor de los casos, requerir una explicación de un profesor o de un nativo.

Nosotros pretendemos trabajar con unos limitados contenidos del total de repertorio que posee una comunidad lingüística. Pretendemos únicamente evidenciar aquellos más significativos o esenciales para evitar malentendidos y favorecer la comunicación inicial.

Estos parámetros nos han llevado a seleccionar y diseñar materiales que supongan un enriquecimiento del repertorio léxico y ayuden al estudiante a expresarse con mayor confianza y precisión. Como bien indica el MCER, los usuarios deben ejercer esa labor seleccionadora en función del contexto educativo, ya que no puede ser determinada previamente por un documento cuyas directrices son por sí mismas un marco de referencia. Precisamente es en este punto donde nos hemos propuesto cumplir esta función. Presentamos un diseño de materiales que pueda ser utilizado en el contexto educativo del CLM, que sea acorde con el nivel y contexto educativo, los objetivos y la secuenciación didáctica y, a la vez, pueda servir de guía para aplicar en otros entornos de aprendizaje.

Nuestra propuesta requiere prestar atención a la selección del material y a los principios que las sustentan. Hemos diseñado actividades prototipo que pueden ser incluidas dentro del programa, en ellas hay margen para la flexibilidad y adaptabilidad. Todo ello para facilitar su integración en la secuencia didáctica, mientras aproximan al estudiante al contexto cultural de la lengua.

6.3. JUSTIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS SELECCIONADOS

Las pautas para la selección de los contenidos parten de las especificaciones correspondientes al nivel B2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (PCIC). Hemos tenido en cuenta los temas incluidos en manuales de este nivel y también hemos considerado diferentes contextos de uso de la lengua (ámbito personal, ámbito público, ámbito profesional y ámbito educativo), cuya base está en las descripciones del MCER.

Hemos incluido los inventarios del PCIC (2006) que presentan la dimensión lingüística, en especial, en el apartado de las *Nociones generales y Nociones específicas* que remiten a los inventarios de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales*. Hemos tenido presente que estos últimos inventarios establecen tres etapas de desarrollo que no se corresponde sistemáticamente con los aspectos relacionados de la dimensión lingüística, (p. 9). La progresión en la presentación de contenidos culturales nos ha permitido diseñar nuestra propuesta teniendo muy presente los diferentes estadios por los que el aprendiente pasa a la hora de adquirir el componente sociocultural relacionado con la dimensión léxica.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA ¿CÓMO TE LLAMAS?

Hemos trabajado con una secuencia de actividades cuyo denominador común es la atención a contenidos relacionados con la identidad personal y la ritualidad en relaciones sociales, en concreto con los apelativos. Dentro de los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, el PCIC hace referencia al “conocimiento basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad” (PCIC, 2006, p. 558). Relacionado con el tema por el que hemos optado, uno de los contenidos de este inventario atiende a la *Identificación personal* (1.1), en concreto, a los *Nombres y apellidos* (1.1.1). Aunque podemos señalar más apartados, estimamos relevante aludir al que se engloba bajo el título de la *Identidad personal* (3.1.1), así como bajo el epígrafe de *Individuo: dimensión física* (1) e *Individuo: dimensión perceptiva y anímica* (2).

En las actividades hemos articulado unidades léxicas relacionadas con los nombres de personas (*Ir como Pedro por su casa*), con personajes ficticios de obras literarias (*Ser un donjuán*). También hemos diseñado actividades para acercarnos a personalidades –de la vida cultural y social en España– que tienen una proyección nacional e internacional.

Título: ¿Cómo te llamas?

Nivel: B2

Destinatarios: Adultos y jóvenes

Objetivos: Establecer relaciones positivas entre los miembros del grupo; Entender expresiones idiomáticas que describen caracteres y comportamientos asociados a un nombre; Facilitar la entrada a piezas léxicas asociadas al tema y explorar su vertiente cultural; Atender a las similitudes o diferencias con otras culturas; Integrar aspectos interculturales.

Contenidos culturales: Personalidades de diferentes ámbitos a través de su nombre; Estereotipos asociados a algunos nombres.

Contenidos léxicos: Unidades léxicas para hablar de la identidad personal; Expresiones idiomáticas para describir el carácter y el comportamiento.


Destrezas que predominan: Expresión e interacción oral, Comprensión lectora, Comprensión auditiva y Expresión escrita.

Tipo de agrupamiento: Individual, en parejas y toda la clase.

Recursos necesarios: Material para el aula, textos modelo, pantalla para proyectar y ordenador con conexión a internet.

Duración aproximada: Entre 10 y 20 minutos cada actividad.


Actividad 1 Individual/ En parejas/ En pequeños grupos/ Toda la clase

- a.  Aquí os ofrecemos algunas *expresiones idiomáticas* para describir el carácter o el comportamiento de alguien. Intentad completar la secuencia en parejas. Comparad con vuestros compañeros con el fin de ver si coinciden las correspondencias.

¿Quién ha conseguido completar más expresiones correctamente?

1. Ser más viejo que...	a. Donjuan
2. Ser una...	b. Pedro
3. Ser un...	c. Matusalén
4. Ser un...	d. Aquiles
5. Tener más cuento que...	e. Celestina
6. Ser su talón de...	f. Calleja
7. Hacer (ejercer) de / Ser una...	g. Maruja
8. Como... por su casa	h. Quijote
9. Ser los tiempos de...	i. Picio
10. Ponerse como el...	j. Martín
11. A cada cerdo le llega su...	k. Quico
	l. Maricastaña
	m. Vicente
	n. Rita

12. ... el de los palotes	o. Perico
13. Ser más feo que...	p. Bartola
14. Eso lo va a hacer... la cantaora	q. Abundio
	r. Marimorena
	s. Caín




b.  ¿Qué imaginas que significan estas expresiones? Anótalo y coméntalo con tus compañeros.

c.  Une las expresiones con su definición correspondiente.


1. Ser más viejo que Matusalén	a. Prototipo de mujer dedicada al trabajo del hogar, con pocas inquietudes culturales o sociales.
2. Ser una maruja	b. Prototipo de hombre seductor cuyo objetivo es la conquista.
3. Ser un Quijote	c. Tener o vivir muchos años.
4. Ser un Donjuan	d. Actuar de intermediario en relaciones amorosas o sexuales.
5. Ser el talón de Aquiles	e. Persona de altos ideales que lucha y defiende causas justas de manera desinteresada
6. Tener más cuento que Calleja	f. Viejo, antiguo, anticuado.
7. Hacer (ejercer) de.../ Ser una Celestina	g. Ser el punto débil de alguien.
8. Como Pedro por su casa	h. Comer en exceso.
9. Ser de los tiempos de Maricastaña	i. Comportarse en un nuevo lugar o situación con naturalidad y familiaridad, sentirse cómodo o relajado. También se puede utilizar en un sentido peyorativo, comportarse con excesiva familiaridad, llegando a ser impertinente.
10. Ponerse como el Quico	j. Aspecto físico poco agraciado, no ser atractivo.
11. A cada cerdo le llega su San Martín	k. Persona indeterminada, sin importancia, persona objeto de burla por no ser inteligente.
12. Perico el de los Palotes	l. Indica que si una persona ha actuado mal, tarde o temprano recibirá su castigo, no quedará impune, será castigado.

13. Ser más feo que Picio	m. Expresión asociada al descanso, descansar despreocupadamente sin responsabilidades, holgazanear.
14. Eso lo va a hacer Rita la cantaora	n. Se critica a personas que no tienen criterio propio e imitan el comportamiento de otros.
15. ¿A dónde va Vicente? A donde va la gente	o. Necio, torpe.
16. Armarse la Marimorena	p. Sufrir grandes apuros o contratiempos, pasarlo mal.
17. Tumbarse a la Bartola	q. Negarse a hacer algo por ser complicado o no formar parte de sus funciones; indica peyorativamente que nadie quiere hacer un trabajo concreto.
18. Ser más tonto que Abundio	r. Hace referencia al inicio de una pelea que surge entre unas personas; gran alboroto.
19. Pasar las de Caín	s. Persona con gran capacidad inventiva ante situaciones inverosímiles; que exagera males o dolencias; que pone muchas excusas.

Actividad 2 En parejas/ Toda la clase

- a.  Inventad y escribid una interpretación que explique las asociaciones de dos o tres expresiones. Intercambiad los textos con otros compañeros.
- b.  Leed la explicación y votad cuál os parece más original, absurda, lógica o divertida...
- c.  Estas expresiones no se pueden traducir literalmente a otra lengua, porque tendrían como resultado una frase confusa o absurda. ¿Hay en tu lengua expresiones similares a estas, es decir, que utilicen nombres de personas? ¿Recuerdas alguna? Intenta buscar un equivalente en tu lengua que evoque esos significados. Anótalas.

Actividad 3 Individual/ En Parejas

- a.  Las expresiones pueden tener un origen religioso, literario o basarse en hechos históricos o leyendas, o bien su




procedencia puede aludir a costumbres ya desaparecidas hoy. Averigua el origen de algunas de las expresiones anteriores e intenta rastrear el contexto cultural en el que surgieron. Escribe un texto breve como en el ejemplo.

Ser una celestina Persona que media en las relaciones amorosas o sexuales de otras personas. Se alude al personaje de la comedia de Fernando de Rojas *La Celestina o Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Celestina es una vieja alcahueta que consigue que Calisto acceda al amor de Melibea mediante engaños.

Ser un donjuán Ser un conquistador, un seductor. Se alude con esta expresión y sus variantes a Don Juan Tenorio, personaje literario creado por Tirso de Molina, en la obra *El burlador de Sevilla* y que posteriormente alcanzó mayor fama con la obra de José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*.

- b.  Plantea preguntas a tus compañeros siguiendo el modelo de las siguientes:

- *Si decimos de una persona que es más vieja que Matusalén ¿cuántos años podría tener?*
- *Si se dice que una persona tiene más cuento que Callejas ¿qué tipo de historias está contando?*
- *Si se responde que un trabajo lo va a hacer Rita la cantaora ¿cuándo estará acabado?*
- *Si una persona es más feo que Picio ¿cómo es?*

- c.  Selecciona alguna expresión de las anteriores y haz una representación o mimo para que tus compañeros adivinen qué expresión estás representando.

8. CONCLUSIONES

La enorme riqueza de material que existen en la actualidad facilita la labor docente. Ahora es más sencillo y rápido hallar propuestas que se adapten a los principios metodológicos seguidos, a los requisitos del nivel o a las necesidades y expectativas del alumnado. No obstante, este material hay que adaptarlo porque tal y como lo encontramos no siempre es válido. Es por ello que hablamos de material propio que, en numerosas ocasiones, es una readaptación de material que ya existía.

La creación de material propio conlleva una reflexión sobre los principios o los contenidos metodológicos y didácticos y también sobre las variables internas y externas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, ya que el objetivo último es favorecer y enriquecer este proceso. Las preguntas que uno tiene que hacerse a la hora de diseñar material pasan por cuestionarse el papel del docente y del discente, también, tiene que atender a las observaciones surgidas en el desarrollo de clases impartidas previamente e intentar resolver interrogantes planteados para transformar ese material y mejorarlo. Asimismo, tras el diseño del material, la planificación y la preparación de la clase son requisitos que nos asegurarán un mayor rendimiento posible en el aula.

Este ha sido el germen del diseño de nuestra propuesta, cuyo objetivo principal consiste en ofrecer modelos que trasladen a los materiales de creación propia las necesidades surgidas en el aula y las carencias detectadas en el análisis de los manuales realizado con antelación. Para dar coherencia a este material hemos partido de una visión amplia del concepto de adquisición de una unidad léxica y ocuparse, desde la perspectiva de la comunicación, de las dimensiones de esta más allá de los factores meramente lingüísticos.

Pensamos haber cumplido con nuestro acometido a pesar de que, por limitaciones de espacio, la muestra ofrecida es reducida. Las aportaciones de este estudio vienen secundadas por una doble vertiente: la realización de

una investigación teórico-práctica y la consideración del componente léxico como un vehículo fundamental de transmisión de marcas culturales, lo que permite acceder al contexto cultural en el que se aprende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* [Tesis de doctorado. Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://n9.cl/onkho>
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Calleja Largo, I., Garrán Antolínez M.^a L. & Guillén Díaz, C. (2006). *Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales*. Dirección General de Promoción Educativa.
- Cerrolaza, O. (2000). Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural. En *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales, TANDEM* (pp. 69-74). Edinumen.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- De Castro Ruiz, M. (1999). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. En L. Miquel, & N. Sans (eds.), *Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 67-86). Fundación Actilibre. <https://n9.cl/mfuloq>
- De Castro Ruiz, M. (2004). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera. 2004-2005*. Instituto Cervantes de Munich. <https://n9.cl/rzmdy>
- Fernández Montoro, D. (2014). Implicaciones culturales del léxico. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 24.
- Fernández Montoro, D. (2016). *Enseñar cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE* [Tesis de doctorado. Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://n9.cl/5wzs97>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots, Collection Didactique des langues étrangères*. CLE Internacional.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico semántica. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 491-510). SGEL.
- Guillén Díaz, C. (2003). Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 105-119. <https://n9.cl/pmbj7>
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 1-29. <https://n9.cl/hjbwp>

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. <https://n9.cl/36n45>
- López García, M.^a P. & Morales Cabezas, J. (2013). La lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada la Enseñanza de Lenguas*, 13, 670-682. <https://n9.cl/b86dk>
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE. Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera*, 0, s. p. <https://n9.cl/76t7d7>
- Negro Alousque, I. (2010). La traducción de expresiones idiomáticas cargadas culturalmente. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 133-140.
- Palacios Martínez, I. M. (dir.) (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas. ENCLAVE/ELE*. <https://n9.cl/xpn9e>
- Pérez López, B. (s.f.). La metodología de la enseñanza a través de tareas de Rod Ellis. [Reseña del libro *The methodology of task-based teaching*, *Task-based Language Learning and Teaching* de R. Ellis]. <https://n9.cl/fr1d7>
- Prieto Grande, M. (2004). Hablando en plata: modismos y metáforas culturales. En M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Paltero & J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (710-718). Universidad de Sevilla, ASELE, Universidad Pablo de Olavide. <https://n9.cl/8m0hx>
- Prieto Grande, M. (2006). *Hablando en plata: modismos y metáforas culturales*. Edinumen.
- Romero Gualda, M.^a V. (1991). Enseñanza del vocabulario e interacción cultural. En S. Montesa Peydró & A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE* (pp. 179-188). <https://n9.cl/jqatw>
- Romero Gualda, M.^a V. (1996). La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales. En Á. Celis & J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 389-396). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <https://n9.cl/pudaj>
- Romero Gualda, M.^a V. (1999). Una perspectiva emergente. ¿Contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE? En M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón & F. Ruiz Fernández (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 599-610). Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz. <https://n9.cl/oef8qm>
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica* [Tesis de doctorado. Universidad Carlos III de Madrid]. e-Archivo <https://n9.cl/m6yza9>

Úcar Ventura, P. (2006). La cultura y el léxico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de español para fines específicos desde una perspectiva dramática. En C. Pérez-Llantada Auría, C. P. Neumanny & R. Plo Alastrué (eds.). *Actas de V Congreso Internacional de ALEFE* (pp. 315-320). Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. Universidad de Zaragoza. <https://n9.cl/eeqsi>

Zanón Gómez, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.