



RILEX
REVISTA SOBRE INVESTIGACIONES LÉXICAS

VOLUMEN MONOGRÁFICO

Coordinado por
Jerónimo Morales Cabezas

**APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL LÉXICO DE CONTENIDOS
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: LEXICULTURA,
FINES ESPECÍFICOS Y LITERATURA**

DICIEMBRE, 2024

Fermín Martos Eliche
María García Fernández
María Pilar López-García
Jerónimo Morales-Cabezas
Dolores Fernández Montoro
Antxon Álvarez Baz
Emilio Iriarte Romero
Aurora Biedma Torrecillas

REVISTAS CIENTÍFICAS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

<https://doi.org/10.17561/rilex.7.3>

Los estudios e investigaciones que se recogen en esta revista están sujetos a una licencia de reconocimiento de *Creative Commons*. Esta licencia permite **compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y **adaptar** (remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente) el material siempre que se indique adecuadamente el origen y los cambios.

CONSEJO EDITORIAL

EDITORIA

Dr.ª M.ª Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

DIRECTOR EDITORIAL

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

SECRETARÍA

Dr.ª Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECCIÓN

Dr.ª M.ª Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

SUBDIRECCIÓN/SECRETARÍA

Dr.ª Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

VOCALES

Dr.ª Eleni Leontaridi (Aristotle University of Thessaloniki)

Dr.ª Elisabeth Fernández Martín (Universidad de Almería)

Dr. Francisco Pedro Pla Colomer (Universidad de Jaén)

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

Dr. Matías Hidalgo Gallardo (Università degli Studi di Bergamo)

Dr. Narciso Contreras Izquierdo (Universidad de Jaén)

Dr. Tibor Berta (Universidad de Szeged)

Dr.ª Victoria Rodrigo (Georgia Satate University)

EQUIPO TÉCNICO

EDITOR TÉCNICO

Dr. Jesús Camacho Niño

ASISTENCIA TÉCNICA

Alicia Arjonilla Sampedro (Universidad de Jaén)

Inmaculada Ruiz Sánchez (Universidad de Jaén)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ángel López García-Molins, Universidad de Valencia, España

Cecilio Garriga Escribano, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Concepción Maldonado González, Universidad Complutense de Madrid, España

Dolores Azorín Fernández, Universidad de Alicante, España

Giuseppe Trovato, Universidad de Venecia, Italia

Gloria Clavería Nadal, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Humberto Hernández Hernández, Universidad de La Laguna, España

Josefina Prado Aragonés, Universidad de Huelva, España

José Ignacio Pérez Pascual, Universidad de A Coruña, España

José Ramón Carriazo Ruiz, Universidad Nacional del Educación a Distancia, España

Mar Campos Souto, Universidad de Santiago de Compostela, España

Mar Cruz Piñol, Universidad de Barcelona, España

M.ª Luisa Calero Vaquera, Universidad de Córdoba, España

Marta Higueras García, Instituto Cervantes, España

Matteo de Beni, Universidad de Verona, Italia

Pedro Fuertes-Olivera, Universidad de Valladolid, España

Stefan Ruhstaller, Universidad Pablo de Olavide, España

Sven Tarp, Universidad de Aarhus, Dinamarca

ÍNDICE

Presentación (Jerónimo Morales Cabezas)	7
Fermín Martos Eliche	
La nivelación del léxico de contenidos según el criterio de frecuencia.....	11
María García Fernández	
Inteligencia artificial y léxico: una propuesta con ChatGPT para niveles B1 y B2 en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	27
María Pilar López-García y Jerónimo Morales-Cabezas	
La lexicultura como referente cultural oculto en la enseñanza del léxico en español lengua extranjera.....	47
Dolores Fernández Montoro y Antxon Álvarez Baz	
Expresiones idiomáticas para el aprendizaje de la cultura en la clase de ELE.....	65
Emilio Iriarte Romero	
La enseñanza del léxico en español para fines específicos.....	91
Aurora Biedma Torrecillas	
Adquisición de léxico en contenido a través de la competencia literaria.....	111

APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL LÉXICO DE CONTENIDOS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: LEXICULTURA, FINES ESPECÍFICOS Y LITERATURA

Este monográfico aborda el aprendizaje del léxico como un aspecto fundamental en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Más allá de la mera memorización de palabras, existen diversas aplicaciones didácticas que permiten a los estudiantes adquirir y utilizar el vocabulario de manera más significativa y contextualizada.

Un enfoque clave es la integración de la *lexicultura*, es decir, el vínculo entre el léxico y los referentes culturales. Al enseñar expresiones idiomáticas, modismos y palabras con connotaciones culturales, los estudiantes no solo aprenden el significado literal, sino también las implicaciones socioculturales subyacentes. Esto les permite desarrollar una competencia comunicativa más completa y apropiada en diferentes contextos.

Asimismo, tanto el léxico de contenidos específicos, como el vocabulario empresarial o técnico, cobra especial relevancia para aquellos estudiantes que persiguen fines profesionales o académicos. La enseñanza de este léxico especializado, en paralelo con las destrezas propias de cada ámbito, prepara a los aprendices para desempeñarse con éxito en entornos laborales o de estudio de habla hispana.

Por último, la literatura constituye una fuente continua para el aprendizaje de léxico. A través del análisis y la interpretación de textos literarios, los estudiantes no solo amplían su repertorio léxico, sino que también desarrollan su competencia literaria y su sensibilidad cultural. Este enfoque integrado fomenta un aprendizaje más profundo y significativo del español.

En resumen, en este número especial se investiga sobre las aplicaciones didácticas del léxico de contenidos en ELE, la lexicultura, los fines específicos y la literatura, que permiten a los estudiantes adquirir y utilizar el vocabulario de manera contextualizada, enriqueciendo así su competencia comunicativa y su comprensión de la cultura hispana.

Los artículos seleccionados fueron:

La nivelación del léxico de contenidos según el criterio de frecuencia. Este artículo toca la temática del proceso de organizar el contenido del vocabulario en función de la frecuencia de uso. Es un enfoque importante en la enseñanza de idiomas, ya que ayuda a priorizar las palabras más utilizadas por los alumnos.

Inteligencia artificial y léxico: Una propuesta con ChatGPT para niveles B1 y B2 en la enseñanza del español como lengua extranjera. Este título refleja la creciente integración de la IA en la enseñanza de idiomas. En concreto, explora el uso de ChatGPT para enseñar vocabulario a estudiantes de español de nivel intermedio (B1) e intermedio alto (B2), mostrando enfoques innovadores en este campo.

La lexicultura como referente oculto en la enseñanza del léxico en español lengua extranjera. Este artículo introduce el concepto de *lexicultura* en la enseñanza del vocabulario español. En él se indaga cómo las referencias culturales integradas en el vocabulario pueden mejorar el aprendizaje de idiomas, destacando la interconexión entre lengua y cultura.

Expresiones idiomáticas para el aprendizaje de la cultura en la clase de ELE. Centrándose en las expresiones idiomáticas, este artículo destaca su papel en el aprendizaje cultural dentro de las clases de español como lengua extranjera (ELE). Subraya la importancia de enseñar frases que llevan un significado cultural más allá de los significados literales.

La enseñanza del léxico en español de los negocios. Este título aborda el ámbito específico del vocabulario del español de los negocios. Se analizan estrategias para la enseñanza de vocabulario especializado necesario en contextos profesionales, un área importante para los estudiantes que persiguen carreras en entornos empresariales hispanohablantes.

Finalmente, la investigación titulada *Adquisición de léxico en contenido a través de la competencia literaria*, explora la adquisición de vocabulario a través de la competencia literaria. Sugiere un enfoque en el que los alumnos

mejoran su vocabulario mediante el contacto con la literatura, combinando potencialmente el aprendizaje de idiomas con el análisis y la apreciación literarios.

En conclusión, este monográfico *Aplicaciones didácticas del léxico de contenidos en español como lengua extranjera: lexicultura, fines específicos y literatura* va mucho más allá de la simple memorización de palabras. Tres enfoques clave ofrecen aplicaciones didácticas valiosas para los estudiantes: la lexicultura como integración del vínculo entre el léxico y los referentes culturales, que permite a los estudiantes desarrollar una competencia comunicativa más completa. Los fines específicos, donde el léxico de contenidos especializados y el vocabulario empresarial o técnico es fundamental. Y la literatura como análisis e interpretación de textos literarios, que constituye una fuente importante para el aprendizaje léxico.

En resumen, estos puntos de vista didácticos del léxico de contenidos en ELE permiten a los estudiantes adquirir y utilizar el vocabulario de manera contextualizada, enriqueciendo así su competencia comunicativa y su comprensión de la cultura hispana.

Jerónimo Morales Cabezas

Universidad de Granada

Editor invitado



LA NIVELACIÓN DEL LÉXICO DE CONTENIDOS SEGÚN EL CRITERIO DE FRECUENCIA

THE LEVELING OF LEXICAL CONTENT ACCORDING TO THE FREQUENCY CRITERION

Fermín Martos Eliche
Universidad de Granada
ferminme@ugr.es

RESUMEN

Es incuestionable que la enseñanza del léxico en ELE debe basarse en principios sólidos que aseguren una progresión coherente y funcional del aprendizaje. Herramientas como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), su *Volumen Complementario* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) ofrecen un marco esencial para los docentes, permitiendo que las decisiones sobre qué léxico enseñar y en qué nivel hacerlo no se tomen al azar, sino basadas en criterios comunicativos y pedagógicos. En última instancia, la selección adecuada del léxico contribuye de manera decisiva al éxito comunicativo de nuestros estudiantes, facilitando su integración en una amplia gama de contextos sociales y culturales.

Es el PCIC el que ofrece un marco integral para la enseñanza del léxico en ELE, estructurado en torno a 20 temas principales que abarcan áreas clave de la experiencia humana. Los criterios de selección léxica —frecuencia, rentabilidad comunicativa y registro— garantizan que los estudiantes adquieran un vocabulario funcional y adaptado a sus necesidades en cada nivel de competencia. Además, la flexibilidad del PCIC permite adaptar las unidades léxicas a los diferentes contextos de enseñanza, asegurando una enseñanza del español que es tanto relevante como eficaz.

Así esta investigación pretende reconocer la importancia de las secuencias formulaicas en el aprendizaje de ELE y L2, argumentando que su enseñanza explícita, basada en la frecuencia léxica y apoyada en datos de corpus, es crucial para mejorar la fluidez y la competencia comunicativa de los estudiantes. Este enfoque proporciona un marco sólido para la selección de secuencias léxicas y ofrece a los docentes herramientas para adaptar su enseñanza de manera más eficiente a los niveles y necesidades de los aprendientes.

Palabras clave: léxico, enseñanza, frecuencia, corpus lingüísticos, ELE.

ABSTRACT

It is unquestionable that teaching vocabulary in Spanish as a Foreign Language (ELE) must be based on solid principles that ensure coherent and functional learning progression. Tools like the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), its *Companion Volume*, and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) offer essential frameworks for teachers, allowing decisions about what vocabulary to teach and at which level to be based on communicative and pedagogical criteria rather than taken randomly. Ultimately, the proper selection of vocabulary significantly contributes to the communicative success of students, facilitating their integration into a wide range of social and cultural contexts.

The PCIC provides a comprehensive framework for teaching vocabulary in ELE, structured around 20 main topics that cover key areas of human experience. The criteria for vocabulary selection —frequency, communicative utility, and register— ensure that students acquire functional vocabulary adapted to their needs at each level of proficiency. Additionally, the flexibility of the PCIC allows for the adaptation of lexical units to different teaching contexts, ensuring that Spanish teaching remains both relevant and effective.

This research aims to recognize the importance of formulaic sequences in the learning of Spanish as a Foreign or Second Language (ELE/L2), arguing that their explicit instruction, based on lexical frequency and supported by corpus data, is crucial for improving students' fluency and communicative competence. This approach provides a solid framework for selecting lexical sequences and offers teachers tools to adapt their teaching more efficiently to the learners' levels and needs.

Keywords: vocabulary, teaching, frequency, linguistic corpora, Spanish as a Foreign Language (ELE).

1. ¿QUÉ LÉXICO ENSEÑAR? ¿EN QUÉ NIVEL?

En la enseñanza de ELE (Español como Lengua Extranjera), los profesores nos enfrentamos a preguntas recurrentes sobre la selección y secuenciación del léxico: ¿qué léxico enseñar? y ¿en qué nivel es más adecuado introducir ciertos términos o campos semánticos? Estas cuestiones son fundamentales, ya que el léxico es un componente clave en la adquisición de una lengua y su uso adecuado permite a los estudiantes desenvolverse de manera eficaz en diferentes contextos comunicativos.

La enseñanza del léxico no puede ser arbitraria. Uno de los grandes desafíos para los profesores de ELE es seleccionar los términos adecuados para sus estudiantes, especialmente considerando la variedad de contextos en los que los aprendientes usarán el idioma. Para resolver esta cuestión, es esencial recurrir a guías que nos ofrezcan una base común y coherente. Una de las herramientas más utilizadas es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001).

El MCER propone un enfoque comunicativo que sitúa al estudiante como agente activo en la producción y recepción del lenguaje. Aunque el MCER no ofrece listas específicas de léxico, sí proporciona descriptores generales sobre las competencias léxicas que los estudiantes deben dominar en cada nivel. Además, el MCER nos invita a reflexionar sobre el tipo de tareas que nuestros estudiantes realizarán en la lengua meta, lo que indirectamente orienta la selección léxica.

Junto con el MCER, el *Volumen Complementario* del MCER (2021) amplía y refina los descriptores iniciales, aportando orientaciones más precisas sobre el tipo de interacción y producción que pueden realizar los estudiantes en los diferentes niveles. Este documento incluye, además, descriptores para nuevas competencias, como la mediación lingüística, que también influyen en las decisiones sobre el léxico a enseñar.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) es otra herramienta fundamental. El PCIC proporciona listas detalladas de los contenidos léxicos

que se deben trabajar en cada nivel. Estas listas están organizadas en función de diferentes ámbitos, como el personal, el profesional o el educativo, lo que permite a los profesores seleccionar el léxico en función de las necesidades concretas de sus estudiantes. Además, el PCIC enfatiza la enseñanza del léxico en contextos significativos, lo que significa que las palabras no se aprenden de forma aislada, sino en situaciones comunicativas que sean relevantes para el estudiante.

Una vez que hemos decidido qué léxico enseñar, la siguiente pregunta que surge es: ¿En qué nivel debe introducirse? La secuenciación léxica es crucial para evitar la sobrecarga cognitiva y garantizar que los estudiantes puedan usar el léxico de manera eficaz. Aquí, tanto el MCER como el PCIC proporcionan guías útiles.

El MCER describe seis niveles de competencia (A1-C2), en los que se espera que los estudiantes adquieran un dominio progresivo de la lengua, desde el uso de expresiones cotidianas y simples en los niveles iniciales hasta la capacidad de expresarse con fluidez y precisión en una amplia gama de situaciones en los niveles avanzados. El Volumen Complementario del MCER ha detallado aún más los descriptores en cada nivel, facilitando la toma de decisiones sobre cuándo introducir ciertos elementos léxicos.

Por su parte, el PCIC del Instituto Cervantes ofrece una planificación específica del léxico según los niveles del MCER, con especial atención a la frecuencia y relevancia del vocabulario en función del uso cotidiano. En los niveles más bajos (A1-A2), se recomienda comenzar con vocabulario básico relacionado con las necesidades inmediatas del alumno, como saludos, presentaciones, alimentos, objetos de la vida diaria, entre otros. En los niveles intermedios (B1-B2), se introduce léxico más especializado y abstracto, vinculado a la argumentación, la descripción de situaciones complejas y la narración. En los niveles avanzados (C1-C2), el foco está en la precisión léxica, con vocabulario que permite matizar ideas, expresar opiniones y emociones de manera más detallada, así como en el uso de expresiones idiomáticas.

2. EL MCER Y EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

La competencia léxica se refiere a la capacidad del alumno para reconocer y utilizar los elementos léxicos de la lengua, es decir, las palabras y las expresiones hechas que forman parte del repertorio lingüístico. Según el MCER, es crucial que los estudiantes aprendan a manejar no solo el significado de palabras aisladas, sino también de palabras polisémicas y expresiones idiomáticas, que son esenciales para comprender y participar en intercambios comunicativos genuinos. Este manejo no implica simplemente la memorización de un conjunto de palabras, sino una comprensión profunda de su uso en contextos concretos.

Autores como Nation (2001) señalan la importancia de enseñar vocabulario en función de su frecuencia de uso y relevancia para el contexto comunicativo del alumno. En esta línea, el MCER enfatiza la necesidad de que los aprendientes no solo reconozcan el léxico, sino que lo utilicen de manera adecuada en situaciones comunicativas. El estudiante, por tanto, debe ser capacitado para adquirir una riqueza léxica, es decir, el control de un amplio número de palabras y expresiones, y un alcance léxico que le permita moverse entre diferentes ámbitos y temas de conversación, dependiendo del contexto en que se encuentre.

Para ello, se sugiere que el proceso de adquisición léxica sea progresivo, aliñeado con los niveles de competencia del MCER (A1-C2), asegurando que los alumnos vayan adquiriendo de forma gradual vocabulario relacionado con sus necesidades comunicativas más inmediatas en los primeros niveles, y vocabulario más especializado y abstracto en niveles más avanzados (Schmitt, 2010).

Uno de los aspectos clave a la hora de planificar la enseñanza del léxico en ELE es la selección léxica. El MCER propone seguir principios léxico-estadísticos que favorezcan la selección de las palabras más frecuentes en amplios recuentos de corpus lingüísticos, basados en su uso real en la lengua. El uso de corpus permite a los profesores identificar las palabras más frecuentes y prioritarias para el aprendizaje, asegurando que el léxico enseñado sea funcional y relevante para el estudiante.

Según Sinclair y Renouf (1988), la frecuencia de uso de una palabra en un idioma puede ser un buen indicador de su importancia para el aprendizaje, ya que las palabras más comunes suelen tener un uso más extendido en una mayor variedad de contextos comunicativos. De esta manera, el MCER subraya la importancia de seleccionar léxico no solo por su frecuencia global, sino también por su relevancia temática, para áreas específicas del conocimiento o del uso del idioma.

En este sentido, el MCER reconoce que el léxico que debe aprender un estudiante de español no puede ser igual para todos, sino que debe estar contextualizado en función de sus necesidades, intereses y el ámbito de uso de la lengua. Así, un estudiante que estudia español para fines académicos deberá familiarizarse con un conjunto léxico muy distinto al de un estudiante que aprende español para trabajar en el sector turístico, por ejemplo. Este enfoque hacia la adaptación temática del léxico también es defendido por Nation (2001), quien propone que se enseñe el vocabulario relevante para situaciones particulares de la vida de los estudiantes.

Otro aspecto importante que aborda el MCER en relación con la enseñanza del léxico es la riqueza y el alcance del vocabulario. La riqueza se refiere a la cantidad de palabras que el estudiante domina en la lengua meta, mientras que el alcance se refiere a la diversidad temática de esas palabras. En los niveles iniciales (A1 y A2), la enseñanza del vocabulario se centra en términos y expresiones básicas, relacionadas con las necesidades más inmediatas del aprendiz, como los saludos, las presentaciones personales, el vocabulario de la vida cotidiana, entre otros. En los niveles más avanzados, como B2 o C1, los estudiantes deben desarrollar una mayor riqueza léxica que les permita expresar opiniones matizadas, argumentar y describir situaciones complejas con precisión.

Por último, el control sobre el léxico es esencial en los niveles avanzados. Los estudiantes deben no solo dominar un gran número de palabras, sino también conocer su uso apropiado en distintos registros, así como las

connotaciones que estas puedan tener. Es aquí donde entran en juego las palabras polisémicas y las expresiones hechas, cuya correcta utilización no solo demuestra competencia léxica, sino también una comprensión profunda del idioma en contextos específicos.

Por su parte el llamado *Volumen Complementario* (2021) añade el alcance léxico que se refiere a la amplitud y diversidad del repertorio lingüístico de un hablante, que se amplía progresivamente a medida que el estudiante avanza en su aprendizaje. Este repertorio incluye palabras, frases, expresiones idiomáticas y coloquiales que permiten al hablante desenvolverse en un número creciente de situaciones comunicativas. Según el *Volumen Complementario* del MCER, la adquisición de este amplio repertorio está relacionada estrechamente con la variedad de situaciones en las que el alumno se ve expuesto y la naturaleza del lenguaje que necesita para desenvolverse en ellas (Consejo de Europa, 2021).

En los niveles más bajos, como A1 y A2, el aprendizaje del léxico se centra en situaciones cotidianas y simples, utilizando un repertorio básico de palabras y frases que permiten al alumno cubrir necesidades inmediatas. En niveles intermedios, como B1 y B2, el alcance léxico se expande para incluir situaciones más variadas y vocabulario más especializado, lo que refleja una mayor familiaridad con una gama más amplia de temas. Finalmente, en niveles avanzados como C1 y C2, los estudiantes deben ser capaces de manejar un repertorio léxico mucho más amplio, que incluya expresiones idiomáticas y coloquiales, además de poder adaptar su uso del lenguaje a contextos formales e informales.

Autores como Laufer (1997) han enfatizado que la amplitud del vocabulario es uno de los predictores más fiables del éxito en la adquisición de una segunda lengua. Esto es porque, según Schmitt (2010), la cantidad de palabras que un estudiante puede utilizar de manera efectiva no solo afecta su capacidad para comprender textos escritos y orales, sino que también impacta en su habilidad para expresarse de manera clara y precisa.

El *Volumen Complementario* del MCER también señala que este alcance léxico se adquiere, en gran medida, a través de la exposición repetida y extensa a textos escritos. Leer con regularidad permite a los estudiantes ampliar su repertorio de expresiones, al tiempo que les proporciona una mayor exposición a las combinaciones léxicas y al uso idiomático del lenguaje. Nation (2001) refuerza esta idea, señalando que la lectura es una de las actividades más efectivas para la adquisición de vocabulario, ya que permite a los estudiantes aprender palabras en contexto y observar cómo se utilizan de manera auténtica.

Además el concepto del control léxico que se refiere a la capacidad del estudiante para seleccionar y utilizar adecuadamente las palabras y expresiones de su repertorio lingüístico. Esta capacidad implica no solo el conocimiento de las palabras, sino también la habilidad para emplearlas de manera adecuada en función del contexto y de los objetivos comunicativos. Según el *Volumen Complementario* del MCER, el control léxico evoluciona progresivamente, desde un uso más restringido en los niveles iniciales (A1 y A2) hasta un dominio más flexible y preciso en los niveles avanzados (B2 a C2), donde se espera que los estudiantes puedan gestionar combinaciones léxicas complejas y adaptar su discurso a situaciones formales e informales.

En los niveles iniciales (A1 y A2), los estudiantes están familiarizados con un número limitado de temas y, por lo tanto, su control sobre el léxico es restringido. Sin embargo, a medida que avanzan hacia niveles intermedios (B1), el conocimiento léxico aumenta y los estudiantes son capaces de controlar mejor el vocabulario en relación con una mayor diversidad de temas. En los niveles más altos (B2 a C2), el control léxico implica una mayor flexibilidad y precisión, permitiendo a los aprendientes adaptar sus combinaciones léxicas según el registro y el propósito comunicativo.

López-Jiménez (2013) argumenta que el control léxico está relacionado con la capacidad del estudiante para automatizar el uso de las palabras, lo que le permite producir expresiones de manera rápida y fluida sin necesitar

un esfuerzo consciente para elegir el término correcto. Schmitt (2010) también enfatiza la importancia de las colocaciones léxicas y las estructuras fraseológicas en este proceso, señalando que los hablantes avanzados deben ser capaces de utilizar estos bloques de palabras de manera automática, tal como lo hacen los hablantes nativos.

En cuanto al control del registro, uno de los aspectos más complejos del control léxico es la habilidad para utilizar expresiones idiomáticas y coloquiales de manera adecuada en distintos contextos. Según Carter (1998), el uso de expresiones idiomáticas no solo demuestra una competencia léxica avanzada, sino que también indica un dominio más profundo del idioma, ya que estas expresiones suelen ser culturalmente específicas y su significado no es siempre transparente.

3. LA SELECCIÓN LÉXICA EN EL PCIC: CRITERIOS Y TEMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la selección del léxico a impartir es una de las decisiones más fundamentales que los docentes deben tomar. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) ofrece una guía sólida y detallada para la selección léxica en los diferentes niveles de competencia, atendiendo a criterios como la frecuencia, la rentabilidad comunicativa, y la adecuación al registro. Este artículo examina los principios subyacentes en el PCIC, con especial atención a los 20 temas de contenido propuestos y los criterios de selección léxica, enmarcando la discusión en la teoría y la práctica de la enseñanza de ELE.

El PCIC organiza el léxico en torno a una serie de 20 temas de contenidos que cubren un amplio espectro de áreas fundamentales para el desarrollo comunicativo de los estudiantes de español. Estos temas se dividen en nociones específicas que abarcan desde aspectos individuales hasta cuestiones sociales y científicas. La siguiente lista ofrece una visión general de los temas seleccionados:

- | | |
|--|--|
| 1. Individuo: dimensión física
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
3. Identidad personal
4. Relaciones personales
5. Alimentación
6. Educación
7. Trabajo
8. Ocio
9. Información y medios de comunicación
10. Vivienda | 11. Servicios
12. Compras, tiendas y establecimientos
13. Salud e higiene
14. Viajes, alojamiento y transporte
15. Economía e industria
16. Ciencia y tecnología
17. Gobierno, política y sociedad
18. Actividades artísticas
19. Religión y filosofía
20. Geografía y naturaleza |
|--|--|

Estos temas ofrecen una estructura que permite a los estudiantes no solo adquirir vocabulario relevante, sino también desarrollar la capacidad de usarlo de manera adecuada en distintos contextos comunicativos. Cada uno de estos temas abarca tanto aspectos léxicos específicos como nacionales, cubriendo las necesidades de los estudiantes en las distintas etapas de su aprendizaje.

Uno de los criterios clave para la selección de unidades léxicas en el PCIC es la frecuencia de uso de las palabras. Este criterio sigue los principios léxico-estadísticos, donde las palabras más frecuentes en el uso general del idioma son seleccionadas para los primeros niveles de aprendizaje, asegurando que los estudiantes adquieran el vocabulario más relevante y útil desde el comienzo de su proceso educativo (Nation, 2001). Por ejemplo, en los niveles A1 y A2, los estudiantes aprenden vocabulario que les permite satisfacer necesidades comunicativas básicas, como *comer, beber, trabajar o comprar*, todas ellas palabras de alta frecuencia que aparecen en la mayoría de los contextos.

Junto a la frecuencia, el PCIC destaca el concepto de rentabilidad comunicativa, entendido como el grado en que una palabra o expresión es útil para el desempeño de las funciones comunicativas que el estudiante necesita en un determinado nivel. Este concepto se refiere no solo a la cantidad de palabras que se aprenden, sino también a la funcionalidad de esas palabras en el día a día del estudiante. Es decir, se priorizan las palabras que permiten al estudiante realizar las funciones comunicativas más relevantes para cada nivel, tales como pedir información, describir a personas, expresar opiniones o narrar hechos en pasado (López-Jiménez, 2013).

El PCIC subraya que las entradas léxicas que se presentan en su inventario no deben considerarse listas cerradas. Esta flexibilidad permite a los docentes añadir o modificar unidades léxicas según las necesidades específicas de sus alumnos y del contexto en el que se desarrollen las clases. Este enfoque flexible es coherente con la visión contemporánea de la enseñanza de lenguas, que resalta la importancia de la adaptación del currículo a las necesidades reales de los aprendientes (Carter, 1998).

Además, la flexibilidad del PCIC se refleja en su enfoque por niveles de competencia. A medida que los estudiantes avanzan hacia niveles superiores (B2-C2), el léxico se vuelve más especializado y se incorporan unidades del registro coloquial y formal. En estos niveles, el uso preciso del vocabulario es esencial para garantizar la adecuación comunicativa del estudiante en diferentes contextos y registros. Este enfoque permite que los estudiantes, además de dominar el léxico básico y neutro, sean capaces de manejar registros más complejos y especializados, tanto en situaciones formales como informales.

Autores como Schmitt (2010) han subrayado la importancia de la enseñanza explícita de vocabulario en estos niveles avanzados, ya que el conocimiento de las palabras en sí mismas no es suficiente; es necesario que los estudiantes comprendan cómo se emplean las palabras en contextos variados y con diferentes matices de significado.

El criterio del registro en la selección léxica es otro aspecto fundamental del PCIC. En los primeros niveles, el registro es mayoritariamente neutro, lo que permite a los estudiantes adquirir vocabulario sin preocuparse demasiado por las implicaciones formales o informales de las palabras. No obstante, en los niveles más avanzados, el PCIC introduce unidades léxicas que pertenecen a registros más específicos, como el coloquial y el formal.

Esto es particularmente importante para el desarrollo de la precisión léxica y la adecuación comunicativa en situaciones más complejas. Por ejemplo, los estudiantes en niveles avanzados deben ser capaces de participar en debates formales, hacer presentaciones académicas, o desenvolverse en contextos laborales, lo que requiere un manejo adecuado de vocabulario formal y especializado. Por otro lado, también se espera que los estudiantes puedan entender y utilizar expresiones idiomáticas y frases coloquiales, que son frecuentes en interacciones informales y sociales.

4. EL CRITERIO DE FRECUENCIA EN LAS SECUENCIAS FORMULAICAS

Los trabajos de Martos Eliche y Contreras Izquierdo (2018) y Contreras Izquierdo y Martos Eliche (2020, 2021) proponen que, para mejorar la nivelación del léxico en la enseñanza de ELE, es necesario utilizar la frecuencia léxica como herramienta para clasificar y seleccionar las secuencias formulaiacas (SF) según el nivel de los aprendientes. A través del uso de datos de corpus, los autores defienden que este enfoque asegura que las secuencias más comunes y útiles se enseñen de manera progresiva y adecuada a las capacidades lingüísticas del estudiante en cada etapa. Su enfoque proporciona un marco sólido para la selección de secuencias léxicas y ofrece a los docentes herramientas para adaptar su enseñanza de manera más eficiente a los niveles y necesidades de los aprendientes.

Después de analizar 3460 SF, n profesor que necesite determinar el nivel en el que adscribir una determinada SF para presentarla y trabajarla en el

aula, dispondrá de una cifra aproximada (la mediana) con la que, en función del recurso que emplee para conocer su frecuencia (Google, CREA, CORPES, CdE), podrá decidir si la expresión es propia de niveles iniciales (A1-A2), medios (B1-B2) o avanzados (C1-C2).

Estos gráficos servirán para adecuar la enseñanza de la secuencia formulaica a cada nivel de instrucción (figura 1). Se puede observar que la curva de uso es muy parecida, por lo que el uso de Google podría ser por sí solo significativo (figura 2).

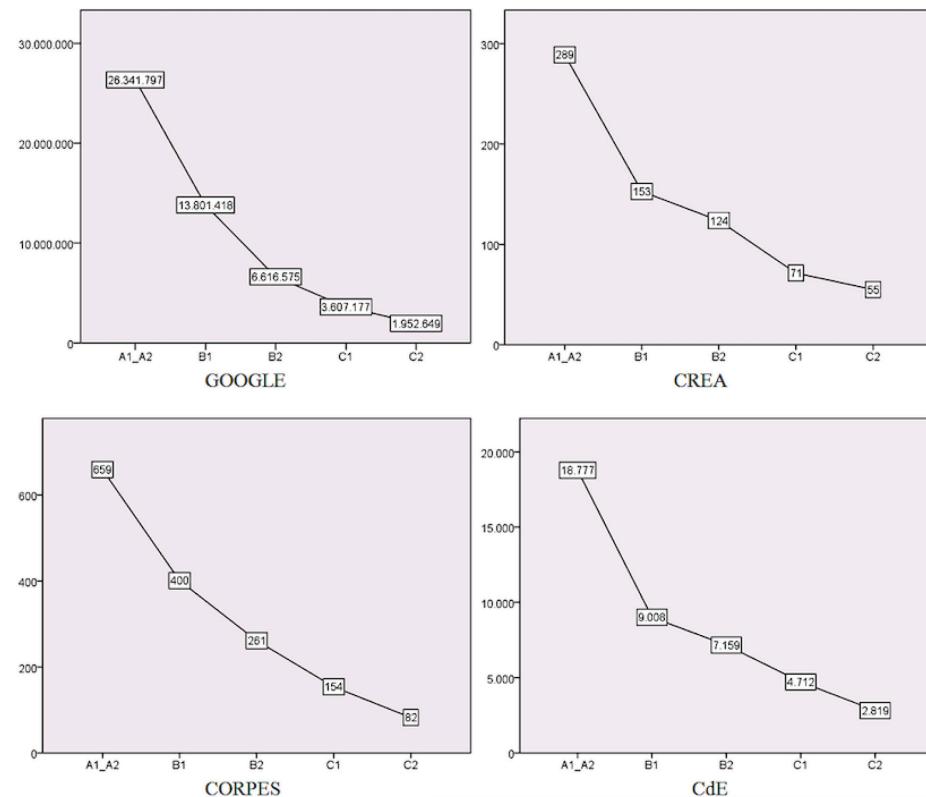


FIGURA 1: Frecuencia y nivel de instrucción

Si tenemos como referencia Google y lo comparamos con los niveles atribuidos por el PCIC podemos observar algunas disparidades interesantes que hacen que algunas SF deberían enseñarse en niveles diferentes (figura 3):

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO
La niveleración del léxico de contenidos según el criterio de frecuencia

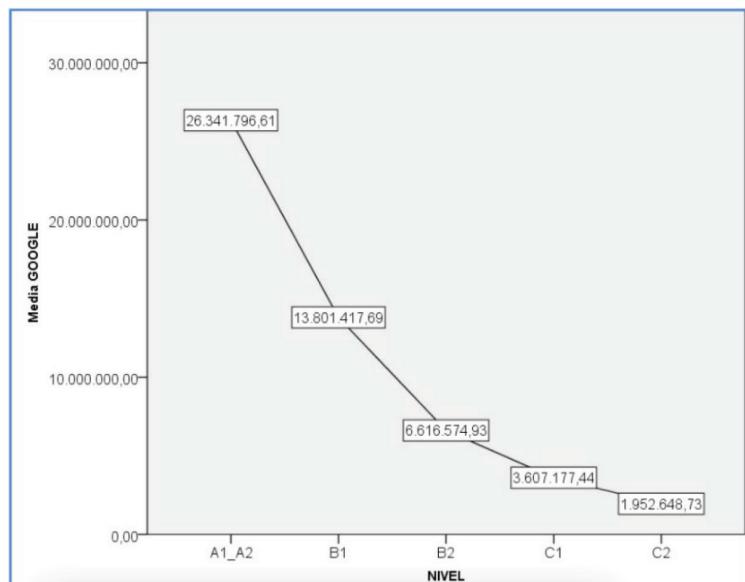


FIGURA 2: Frecuencia Google

	A	B	C	D	E
1	SF	GOOGLE	NIVEL PCIC		
2	dara luz	47.800.000	4		
3	hacer el amor	30.900.000	3		
4	pelo largo	25.100.000	2		
5	pelo corto	22.800.000	2		
6	palma de la mano	11.700.000	5		
7	pelo rizado	10.100.000	2		
8	pelo rubio	9.450.000	1		
9	ojos verdes	8.310.000	1		
10	cuello cabelludo	6.830.000	6		
11	buenas presencias	6.440.000	3		
12	piel sensible	6.160.000	3		
13	mantener la mirada	5.610.000	5		
14	tener la regla	5.600.000	3		
15	piel seca	5.570.000	5		
16	ojos grandes	4.660.000	1		
17	pelo blanco	4.620.000	1		
18	buenas pintas	4.360.000	5		
19	piel suave	3.930.000	3		
20	piel grasa	3.810.000	5		
21	estar en los huesos	3.770.000	5		
22	blanco de piel	3.750.000	3		
23	pelo ondulado	3750000	5		
24	ojos negros	3.730.000	1		
25					

Hoja2 Hoja3

FIGURA 3: Comparación frecuencias Google con nivel atribuido por el PCIC

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO
La niveleración del léxico de contenidos según el criterio de frecuencia

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza de secuencias formulaicas en la enseñanza de ELE, basada en el criterio de frecuencia, es una estrategia prometedora para mejorar tanto la fluidez como la competencia comunicativa de los estudiantes. Permiten a los aprendientes usar el idioma de manera más natural y eficiente, ya que se trata de combinaciones léxicas comunes en el uso cotidiano del lenguaje. A partir del análisis de corpus lingüísticos y las recomendaciones del MCER y el PCIC, la frecuencia léxica se ha revelado como un criterio clave en la nivelación y selección de estas secuencias. Estas herramientas no solo aseguran que el léxico enseñado sea relevante y funcional, sino que también promueven un enfoque estructurado y adaptable a las necesidades de los estudiantes. Nuestra propuesta es facilitar la introducción de SF en el aula según la rentabilidad comunicativa.

Sin embargo, a pesar de los avances, aún existen áreas por explorar. La enseñanza de las secuencias formulaicas a menudo se ha dejado en segundo plano, en favor de un enfoque más tradicional de enseñanza del léxico basado en unidades individuales. Este enfoque limita la capacidad de los estudiantes para generar discurso natural y cohesionado. De aquí surge la necesidad de una mayor incorporación de secuencias formulaicas en los currículos de ELE. Se proponen futuras líneas de investigación que contribuirán a mejorar las estrategias pedagógicas y a optimizar la enseñanza del léxico, favoreciendo el éxito comunicativo de los estudiantes en ELE.

- Eficacia de la enseñanza explícita de secuencias formulaicas: Aún se requiere más investigación empírica sobre cómo la enseñanza explícita de estas secuencias impacta en la adquisición del español como lengua extranjera, especialmente en relación con la fluidez y la precisión.
- Desarrollo de recursos didácticos basados en corpus: El uso de corpus lingüísticos para identificar y seleccionar las secuencias formulaicas

más frecuentes y útiles es un campo con gran potencial. Investigar cómo integrar estos corpus en la creación de materiales didácticos puede mejorar significativamente la enseñanza.

- Personalización del léxico según necesidades específicas: Se puede profundizar en el desarrollo de currículos adaptativos, que ajusten las secuencias formulaicas enseñadas no solo en función de la frecuencia, sino también en base a los intereses, contextos de uso y metas específicas de cada grupo de estudiantes.
- Impacto de las secuencias formulaicas en diferentes niveles de competencia: Es necesario analizar más a fondo cómo se adquieren y utilizan las secuencias formulaicas en los diferentes niveles del MCER, y si existen diferencias en su utilidad y adquisición en estudiantes de niveles iniciales frente a avanzados.

En este último punto es donde se podrían reorganizar todos los contenidos propuestos por el PCIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203270110>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. <https://n9.cl/igjo0>
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Volumen Complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. <https://n9.cl/jvtik>
- Contreras Izquierdo, N. M. & Martos Eliche, F. (2020). Las secuencias formulaicas en la enseñanza del español como LE/L2: La frecuencia léxica como criterio de nivelación. *Porta Linguarum*, 34, 123-136. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26640>
- Contreras Izquierdo, N. M. & Martos Eliche, F. (2021). Orientaciones para la nivelación de secuencias formulaicas en ELE según el criterio de frecuencia. *Moderna Sprak*, 115(1), 54-70. <https://doi.org/10.58221/mosp.v115i1.6907>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Editorial Anaya. <https://n9.cl/6sl6a>

- Laufer, B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess. En J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.004>
- López-Jiménez, M.ª D. (2013). Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y español como L2. *Odisea*, 14, 101-120. <https://doi.org/10.25115/odisea.y0i14.260>
- Martos Eliche, F. & Contreras Izquierdo, N. M. (2018). El empleo de corpus para el aprendizaje de secuencias formulaicas en ELE/EL2: La frecuencia de uso en el nivel B2 del PCIC. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5, 45-62. <https://doi.org/10.15366/chimera2018.5.1.001>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230293977>
- Sinclair, J. & Renouf, A. (1988). A Lexical Syllabus for Language Learning. En R. Carter & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 140-158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835860>



INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LÉXICO: UNA PROPUESTA CON CHATGPT PARA NIVELES B1 Y B2 EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND LEXICON: PROPOSAL WITH CHATGPT FOR LEVELS B1 AND B2 IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

María García Fernández

Universidad de Jaén

magarcif@ujaen.es

RESUMEN

Este artículo se centra en la adaptación que realiza ChatGPT al inventario léxico correspondiente a las dimensiones perceptivas y anímicas de los niveles B1 y B2 del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se realiza el análisis del corpus del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y de los textos generados por ChatGPT. Se presenta una serie de conclusiones preliminares con el objetivo de evaluar la adecuación del modelo de inteligencia artificial generativa a estos niveles de competencia de la lengua.

Palabras clave: léxico, español, ELE, Inteligencia Artificial.

ABSTRACT

This article focuses on the adaptation made by ChatGPT to the lexical inventory corresponding to the perceptual and emotional dimensions of levels B1 and B2 of Spanish as a foreign language (ELE). To do so, the corpus of the *Instituto Cervantes Curricular Plan* (PCIC) and the texts generated by ChatGPT are analyzed. A series of preliminary conclusions are presented with the aim of evaluating the suitability of the generative artificial intelligence model to these levels of language proficiency.

Keywords: Vocabulary, Spanish, ELE, Artificial Intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

El camino de la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras está cambiando debido a la Inteligencia Artificial (IA)¹, en nuestro caso el español como lengua extranjera. Al procesar grandes cantidades de datos y aprender automáticamente a partir de ellos, la IA facilita el diseño de recursos que apoya la personalización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

Dentro de este marco, la presencia de la IA en el área de la enseñanza de ELE² suscita tanto una comunicación específica entre el usuario y el asistente conversacional, como:

la rapidez con la que procesa el lenguaje natural y establece una comunicación inmediata; un humano no puede generar ni procesar información a esta velocidad. Para generar un texto, la herramienta puede analizar y comprender los parámetros lingüísticos de manera profunda, asegurando además la coherencia u orden lógico de las diferentes partes de un texto y la cohesión o conexión interna de la información (Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez, 2024, p. 346).

En este ámbito, unos de los últimos estudios sobre IA, publicado recientemente por Ofcom (2023), indica que el *chatbot ChatGPT* es utilizado por el 79% de los adolescentes de 13 a 17 años. Por otro lado, el 31% de los usuarios adultos de Internet dice haber utilizado la IA, mientras que el 69% dice que nunca lo ha hecho y el 24% no sabe qué es.

Con todo ello, la inteligencia artificial en el aula de L2/LE³ se integra como una herramienta rentable en la enseñanza de lenguas al personalizar las respuestas que recibe el alumnado ofreciendo una retroalimentación inmediata con la que se mejora la adquisición de las competencias y los contenidos específicos. No obstante, es necesario tener en cuenta los riesgos de sesgo al trabajar con IA en estos contextos ya que puede producir mensajes distorsionados con prejuicios sistemáticos.

¹ En el artículo se hará referencia a la Inteligencia Artificial a través de la sigla IA.

² En el artículo se hará referencia a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera a través de la sigla ELE.

³ En el artículo se hará referencia a las segundas lenguas o lenguas extranjeras a través de las siglas L2 y LE.

1.1. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁREA DE ELE

El término inteligencia artificial fue adoptado en 1956 en un encuentro organizado por McCarthy. Aunque hay otra teoría que defiende que este modelo nace con el estudio de McCulloch y Pitts en 1943, donde se presenta un sistema de neuronas artificiales basado en la fisiología y el funcionamiento de las neuronas del cerebro junto a la lógica proposicional tanto de Russell y Norvig (2003) como de la teoría de la computación de Turing.

La definición del concepto de IA no es una tarea fácil ya que existe un debate acerca de su origen y su finalidad en diferentes campos científicos, como el área de las humanidades. Ante esta necesidad la UNESCO (2023) determina que dichos sistemas:

son potencialmente capaces de imitar o incluso superar las capacidades cognitivas humanas, incluyendo la detección, la interacción lingüística, el razonamiento y el análisis, la resolución de problemas e incluso la creatividad (UNESCO, 2023, p. 9).

En cuanto a los factores relacionados con las funciones de la IA han sido investigados desde diversas perspectivas, como el estudio de Torra i Reventós (2019, p. 12) que plantea la siguiente clasificación:

- Actuar como las personas según el *test* de Turing (1950), donde la IA tiene la capacidad de engañar a un usuario humano.
- Razonar como las personas siguiendo el enfoque cognoscitivo con el objetivo de pensar como una persona.
- Razonar racionalmente bajo las leyes del pensamiento con las que se puede discernir lo que es correcto o no.
- Actuar racionalmente que hace hincapié en el concepto de inferencia del conocimiento correcto.

Dentro de la formación del alumnado y del profesorado, el estudio de Petricini, Wu y Zipf (2023) señala la necesidad de una alfabetización para un uso seguro y adecuado de herramientas como ChatGPT. Este proceso contempla los siguientes niveles:

- 1) Alfabetización instrumental, con la que se aprende la funcionalidad de las herramientas.
- 2) Alfabetización competencial, que nos ayuda a construir conocimiento con habilidades y conocimientos.
- 3) Alfabetización crítica, donde reflexionamos sobre el impacto de la IA en la sociedad y en la educación.

En este contexto los métodos basados en IA desempeñan un papel importante en la integración de estos modelos durante el proceso de adquisición de una L2/LE. A continuación, se ilustra en la tabla 1 la relación entre las técnicas y las categorías:

Métodos	Niveles
Resolución de problemas	Lenguaje natural
Aprendizaje	Visión
Sistema basado en el conocimiento	Robótica
Inteligencia artificial distribuida	Reconocimiento del habla

TABLA 1: *Métodos y niveles de la inteligencia artificial según Torra i Reventós (2019, p. 19)*

La literatura científica publicada hasta el momento se centra en la personalización de la enseñanza-aprendizaje con las aplicaciones de IA (Huang et al., 2023; Mayer, 2017; Fryer, Ainley, Thompson, Gibson y Sherlock, 2017). Para comprender la relación entre esta tecnología y la enseñanza de lenguas es necesario diferenciar el concepto de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) que estudia la comunicación lingüística entre máquina y humano. En concreto, “el PLN se enfoca específicamente en cómo se procesa el lenguaje humano en tareas y aplicaciones concretas dentro de un entorno de IA, la IA abarca el diseño y desarrollo de sistemas inteligentes” (Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez, 2024, p. 349).

Además, del aprendizaje profundo (*deep learning*) con el que “en lugar de detallar el conjunto de reglas y criterios que un computador debe seguir para cumplir un objetivo [...] se enfocan en aprender a resolver el problema por sí mismos a partir de datos y ejemplos preexistentes” (Jara & Ochoa, 2020, p. 4)

y el aprendizaje automático (*machine learning*) que “construye modelos matemáticos, a partir de datos registrados como muestra, para hacer predicciones o tomar decisiones emulando la inteligencia humana sin necesidad de pre-programación” (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022, p. 348).

No obstante, la IA plantea problemas éticos y morales en su implementación como herramienta en la adquisición de lenguas. Arroyo Sagasta (2024, p. 103) señala que “puede provocar situaciones de desigualdad, ya que el acceso a la tecnología en una misma aula no es igualitario” y la cuestión del sesgo algorítmico. Todo ello implica la “la labor de filtro crítico, exigir condiciones a la tecnología en el aula y reconocer la trascendencia de la implementación de ciertas tecnologías” (Arroyo Sagasta, 2024, pp. 107-108).

1.2. LOS ASISTENTES CONVERSACIONALES DE IA

La inteligencia artificial (IA) transforma la forma en que interactuamos con los sistemas y dispositivos a partir del desarrollo de asistentes conversacionales, también conocidos como *chatbots* (Coniam, 2014; Fryer, Ainley, Thompson, Gibson & Sherlock, 2017; Jia, 2004). Estos programas de IA generan conversaciones con los usuarios, integrando la combinación de tecnologías como el procesamiento del lenguaje natural (LLM), el aprendizaje automático (ML) y el aprendizaje profundo (*deep learning*). En esta línea, la investigación de Alarcón, Maina y Guàrdia (2020, pp. 1140-1145) evalúa el nivel de competencia comunicativa del *chatbot* Cleverbot a través de conversaciones con las que llegan a las siguientes conclusiones:

- El alcance de las producciones del *chatbot* responden al nivel A2 de los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- El nivel de corrección se encuentra entre los niveles B1 y B2 de los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- La interacción escrita y la coherencia es la categoría más deficiente con errores y respuestas descontextualizadas. Por lo que respondería al nivel A1 de los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

De otra forma, el estudio de Huang et al. (2023) ofrece un punto de vista alternativo que destaca la integración de la IA para aprender las cuatro destrezas, en un orden concreto: expresión escrita, comprensión lectora, expresión y comprensión oral. En este sentido, los autores llegan a la conclusión que los *chatbots* sirven como mediador en el proceso de adquisición de L2/LE como son el vocabulario y la gramática.

Como se mencionó en el apartado anterior, la implementación de la IA conlleva una serie de cuestiones técnicas que se complementan con las investigaciones de Gómez Soler y Tecedor (2024) y Dooly y Comas-Quinn (2024) acerca del uso ético, la privacidad o la accesibilidad de estos sistemas por parte de los docentes y estudiantes. Esto sugiere que la inclusión de estas herramientas en la enseñanza de ELE aporta una exposición de la lengua meta con diferentes oportunidades de aprendizaje.

A partir de la tabla inferior (Tabla 2) podemos establecer las características y el potencial de los distintos asistentes conversaciones de IA que se dirigen a la enseñanza-aprendizaje de L2/LE:

Chatbot	Descripción	Características
ChatGPT	Asistente de IA desarrollado por OpenAI, conocido por su capacidad de generar respuestas de forma natural a lo largo de las conversaciones que mantiene usuario – máquina.	La generación de contenido es flexible y personalizable al estilo del usuario. Sin embargo, este modelo puede tener menos precisión al ofrecer información y generar contenidos sesgado.
Google Gemini	Sistema de IA de Google que es capaz de trabajar de manera multimodal, con lo que puede procesar información de texto, imagen, audio y vídeo.	La capacidad multimodal ofrece un alto rendimiento durante la comunicación con el usuario. Pero tiene menos opciones de personalización.
Perplexity	Modelo creado por Anthropic que integra el lenguaje natural para resolver problemas y tareas de escritura o análisis de datos.	La interacción es fluida ya que tiene un amplio conocimiento y una versatilidad en diferentes tareas. No obstante, presenta falta de empatía y dificultades de comprensión en ciertos contextos.

TABLA 2: Características de los asistentes conversaciones de IA aplicados a ELE. Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura (Tabla 2), los *chatbots* tienen la capacidad de mantener conversaciones naturales, adaptándose a las necesidades individuales de cada usuario. De esta manera, estos modelos se caracterizan por la personalización de respuestas, el acceso a gran cantidad de datos, la interacción natural y la atención a múltiples usuarios simultáneamente. En cuanto a limitaciones podemos destacar su limitación en la comprensión de textos en contextos específicos, la falta de empatía y la preocupación tanto por la privación como la seguridad de los datos compartidos con dichos sistemas.

Dentro de este marco, los asistentes conversacionales de inteligencia artificial, como ChatGPT y otros *chatbots* que utilizan el aprendizaje profundo (*deep learning*) y el aprendizaje automático, representan un tipo de tecnología que proporciona una interacción constante a la L2 con una retroalimentación personalizada (Chen, Zou Xie & Cheng, 2021; Román-Mendoza, 2023a, 2023b). En resumen, estos programas ofrecen diferentes puntos positivos, como la capacidad de adaptabilidad y accesibilidad de la información. No obstante, también presentan retos, como la necesidad de entrenar y mantener actualizados los algoritmos, y la posibilidad de errores en las respuestas que ofrece la IA.

2. METODOLOGÍA

El presente artículo plantea una investigación con ChatGPT, un modelo grande de lenguaje (LLM) que crea un corpus a partir de grandes cantidades de datos para generar información e interactuar con el usuario. Como mencionamos anteriormente las características y la definición de este *chatbot*, nos centraremos en la aplicabilidad que tiene esta herramienta en nuestro estudio.

Siguiendo las funciones e implementaciones del asistente de IA ChatGPT por UNESCO (2023) podemos integrarlo para examinar respuestas alternativas de contenido tanto gramatical como léxico y generar contenido para explicar cómo aprender conceptos específicos de la lengua. Asimismo, se

lleva a cabo este trabajo teniendo en cuenta los siguientes ítems (UNESCO, 2023; Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez, 2024, p. 348):

- 1) Los aprendientes describen su nivel a ChatGPT y le piden maneras de ayudarles a estudiar el material.
- 2) Los docentes o los aprendientes piden a ChatGPT ideas sobre cómo ampliar el aprendizaje después de proporcionar un resumen de su nivel de conocimientos mediante cuestionarios o ejercicios.

Con todo ello, uno de los objetivos del artículo consiste en evaluar los aspectos positivos y negativos que conlleva la integración de ChatGPT en el aula como parte del proceso de adquisición del léxico y, por lo tanto, establecer rutas que solventen los problemas que aparecen en las conversaciones estudiante-docente-inteligencia artificial.

Para llevar a cabo el estudio se elaboró un corpus de términos generado por ChatGPT⁴, los datos se etiquetaron y analizaron según el nivel de la lengua (B1–B2) junto a su adecuación léxica cultural, así como la de su contenido. El registro se elaboró con preguntas formuladas a partir de las referencias propuestas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Dentro de este marco se incluyeron los *prompts* de 7 apartados correspondientes a las nociones específicas “Individuo: dimensión perceptiva y anímica” extraídas del documento oficial del PCIC para la enseñanza del español en el nivel intermedio B1–B2.

Dentro de la metodología de análisis de léxico mediado con inteligencia artificial, se siguen los estudios de carácter específico para ELE, como, Corpus Pastor (1996), Lewis (1993, 2000), Olimpio de Oliveira Silva (2004, 2006), Higueras García (1997a, 1997b, 2006), González Rey (2012) y Aguilar Ruiz (2013).

⁴ En la presente investigación se realiza el corpus de términos con la versión de pago de ChatGPT, que funciona con el modelo GPT-4. Este sistema basado en IA (a diferencia de la versión gratuita) trabaja con un conjunto de datos de mayor tamaño y un tipo de programación de código con lo que se puede obtener resultados más precisos y fiables.

En cuanto a los datos, la investigación trabajó por una parte con el corpus del PCIC (niveles B1 y B2) que contiene un total de 254 palabras, las cuales están organizadas en los siguientes apartados:

1. Carácter y personalidad
2. Sentimientos y estados de ánimo
3. Sensaciones y percepciones físicas
4. Estados mentales
5. Modales y comportamiento
6. Valores personales
7. Suerte

Por otra parte, el corpus generado por ChatGPT contempla 310 palabras para el nivel B1 y 316 para el nivel B2. Es decir, el total de 652 palabras para el nivel intermedio de español como lengua extranjera. Las fórmulas escritas o *prompts* establecidos con ChatGPT las llevó a cabo la investigadora y autora de este artículo para su posterior análisis. A continuación, se presenta la tipología de preguntas e instrucciones (Tabla 3) que se hicieron con el *chatbot* de IA:

Tipos de prompts	Ejemplos de respuestas por ChatGPT
Definición: Define el sentimiento de 'alegría'.	Alegría es una sensación de felicidad y bienestar que se experimenta cuando algo positivo sucede.
Sinónimos y antónimos: Proporciona un sinónimo y un antónimo para 'tristeza'	Un sinónimo de 'tristeza' es 'melancolía' y un antónimo es 'alegría'.
Uso en oraciones: Escribe una oración usando la palabra 'ansiedad'.	María siente mucha ansiedad antes de sus exámenes.
Contraste en diferentes contextos: Explica cómo puede variar el sentimiento de 'miedo' en diferentes situaciones.	El miedo puede ser una respuesta a un peligro inminente, como enfrentarse a un animal salvaje, o puede ser una ansiedad más general, como el miedo al fracaso en un nuevo trabajo.

TABLA 3: Tipos prompts con ChatGPT. Fuente: Elaboración propia

En el próximo apartado se analizarán los datos extraídos de los corpus para poder discutir tanto el potencial como las limitaciones de la inteligencia artificial durante el proceso de adquisición del léxico en ELE para los niveles B1 y B2.

3. RESULTADOS

En cuanto a la estructura de las respuestas generadas por ChatGPT observamos que presenta el léxico como una lista bilingüe, donde cada término aparece en español y en inglés. El sistema de IA automáticamente traduce cada palabra o enunciado del español al inglés, como si la lengua materna del estudiante fuera esa o presupone que tiene conocimientos suficientes para comprender su traducción en inglés. Asimismo, las respuestas que ofrece las ordena directamente en cinco subapartados considerados por el *chatbot* un trabajo similar al que realiza el PCIC y el MCER.

Un ejemplo de ello es la división que propone de la dimensión 2.2. del PCIC “Sentimientos y estados de ánimo” en emociones positivas y negativas, expresiones de sentimientos, estados de ánimo y expresiones relacionadas adicionales. Además, este sistema etiqueta a los sentimientos como “básicos” dentro del vocabulario para los niveles B1–B2. Cabe destacar que propone expresiones más complejas que no corresponden al nivel de la lengua, como, por ejemplo ‘me duele el corazón o estar hecho un lío’ (según el PCIC estas estructuras se encuentran en el nivel C2).

En esta línea, el asistente conversacional de IA, a diferencia del PCIC, añade secciones con expresiones para completar el vocabulario de cada dimensión específica. En la tabla 4 se muestra el contenido adicional que genera ChatGPT para nivel B1:

La inteligencia artificial entiende estas construcciones como complemento al conjunto de palabras de la dimensión perceptiva y anímica del individuo. No obstante, los ejemplos no contextualizan lo suficiente los conceptos, sino que parecen preguntas aisladas con las que el estudiante necesitaría

NIVEL B1	
Expresiones de cortesía	<i>¿Podrías por favor? Si no es mucha molestia. Por favor, ¿puedes pasarme la sal?</i>
Expresiones de buenos modales	<i>¿Te pareció grosero lo que dijo? ¿Cómo te sientes cuando alguien es mal educado contigo?</i>
Valores personales	<i>La gratitud nos hace apreciar lo que tenemos. La generosidad nos hace mejores personas.</i>

TABLA 4: Expresiones generadas por ChatGPT para el nivel B1. Fuente: Elaboración propia

apoyo lingüístico para mantener una conversación. En ocasiones, este modelo no completa las expresiones y le añade puntos suspensivos, como en el caso de ‘tengo miedo ...’ o ‘tengo esperanza en el futuro’. Con ello, se observa que no atiende a un patrón con lo que puede provocar confusión en el usuario. A partir de esto observamos que para el *chatbot* el aprendizaje del léxico implica que las palabras tengan una carga cultural que enriquece la adquisición de una L2/LE.

En lo referente al tipo de palabras o expresiones, ChatGPT se centra en adjetivos, locuciones, enunciados fraseológicos o preguntas abiertas. En ningún caso el listado bilingüe de la IA pone en contexto las palabras o expresiones, con lo que es más complicado comprender su significado. Por una parte, los enunciados fraseológicos son de carácter rutinario que aparecen en todos los apartados del corpus, como ‘por favor,’ ‘gracias’, ‘lo siento’, ‘hola’. Por otra parte, las preguntas abiertas se entienden como las expresiones adicionales que plantea la herramienta para promover la escritura y la oralidad. A continuación, se muestran algunos ejemplos: ‘¿Cómo te sientes cuando alguien es maleducado contigo?’, ‘¿Consideras importante ser amable con los demás?’ o ‘¿Cuáles son tus valores más importantes?’

Dentro de este contexto es importante destacar que el *chatbot* mezcla apartados como “Modales y comportamiento” con el epígrafe 5. del PCIC correspondiente a “Relacionarse socialmente” en el que se trata el contenido

referente a saludos, fórmulas de tratamiento o despedidas. Por ello, este modelo de inteligencia artificial plantea vocabulario propio de un nivel más avanzado que intermedio, como ocurre en los siguientes casos: ‘ardor’, ‘fatiga’ o ‘grosero’ (Nivel C1) y ‘hormigueo’ o ‘gratitud’ (nivel C2).

El apartado de ‘suerte’ (epígrafe 2.7. en el PCIC) es el que más diferencias presenta entre lo que indica el MCER y el PCIC con lo que plantea la IA. Por una parte, el Instituto Cervantes propone solamente para el nivel B1 la expresión ‘tener buena/mala suerte’, ya que para el nivel B2 no se contempla ningún término al respecto. Por otra parte, ChatGPT formula las siguientes construcciones para los niveles intermedios de ELE (Tabla 5):

NIVEL B1	NIVEL B2
<i>Suerte y al toro</i>	<i>Suerte de principiante</i>
<i>La suerte está echada</i>	<i>Tentar a la suerte</i>
<i>Mucha mierda</i>	<i>No seas gato negro</i>
<i>Que Dios te acompañe</i>	<i>Tocar madera</i>
	<i>Cruzar los dedos</i>

TABLA 5: Expresiones sobre ‘suerte’ generadas por ChatGPT para los niveles B1-B2. Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al nivel B1, las expresiones no corresponden a ese nivel de competencia de la lengua, sino que encajaría más en el nivel C1 o C2. En este sentido, la IA sugiere una serie de conceptos que no entendería un estudiante de B1 o B2 tanto por la complejidad léxico como por la dimensión cultural de las expresiones. Cabe destacar que el *chatbot* lo presenta en una lista aislada sin contexto alguno que ayudaría al alumnado a comprender dichas frases. A continuación, explicamos cada uno de los ejemplos del nivel B1:

- *Suerte y al toro*: esta expresión tiene su origen en la tradición taurina, en concreto, en la expresión ‘¡Al toro!’. Hace referencia al momento del toro enfrente del torero, donde puede perder la vida por una tocada. Antes de empezar, la gente grita al torero ‘suerte y al toro’ para

desearle suerte en la corrida de toros. En otro contexto, podríamos usar el mismo ejemplo cuando un trabajador quiere pedir un aumento de sueldo y cuando va a hablar con el jefe una compañera le desea suerte con la expresión ‘¡Suerte y al toro!’.

- *La suerte está echada*: según el DRAE se emplea esta paremia a modo de consuelo cuando resulta imposible modificar una situación, en especial su desenlace. Un ejemplo de ello sería cuando un compañero le dice a otro después de realizar un examen ‘la suerte está echada’. También, se atribuye esta frase a Julio César, cuando dijo ‘Alea iacta est’ en el momento de pasar el Rubicón.
- *Mucha mierda*: esta expresión aparece en los siglos XVI y XVII cuando la gente rica acudía a los teatros en coches de caballos. Por ello, cuantos más coches de caballos acudían, más excrementos de este animal había en el suelo. Eso quería decir que el evento había sido un éxito. De ahí que esta expresión sirva para desear suerte.
- *Que Dios te acompañe*: nos encontramos ante un tópico religioso exclamativo que se usa como saludo o despedida. En concreto, como locución de saludo se formula un deseo suplicitorio, mientras que en las de despedida se invoca la protección de Dios.

Ahora bien, en lo que corresponde al nivel B2 podemos observar que la IA incorpora a las expresiones para desear suerte una serie de cuestiones culturales como son las supersticiones relacionadas con la suerte. Este aspecto confirma nuestra teoría acerca que los *chatbots* entienden que el léxico debe presentarse en contexto con la carga cultural que contienen frases hechas, locuciones, modismos, entre otros. En este sentido, los ejemplos que nos propone ChatGPT son los siguientes:

- *Suerte de principiante*: esta locución nominal une las palabras ‘suerte’ y ‘principiante’ con la que hace referencia al desenlace positivo que tiene una persona por no tener experiencia sobre algo. En este sentido

sería equivalente a la locución ‘golpe de suerte’ como un evento favorable puntual en la vida de alguien.

- *No tientes a la suerte*: locución verbal de carácter coloquial que según el *DLE (Diccionario de la lengua española)* significa arriesgarse en exceso.
- *No seas gato negro*: en algunas culturas, existe la creencia de que un gato negro cruzando tu camino trae buena o mala suerte, dependiendo de la tradición. En la superstición occidental, a menudo se asocia con la mala suerte, mientras que en otras culturas puede ser considerado un signo de buena fortuna.
- *Tocar madera*: esta locución verbal formada por el verbo ‘tocar’ y el sustantivo ‘madera’ expresa una superstición acompañada del gesto literal de tocar madera. En concreto se usa para evitar o alejar situaciones desfavorables que le han ocurrido a otros.
- *Cruzar los dedos*: locución verbal coloquial que se emplea para atraer la buena suerte a partir del gesto corporal.

4. DISCUSIÓN

El análisis de los corpus nos permite confirmar que ChatGPT genera textos a cualquier pregunta acerca del léxico como si se tratara de un asesor o tutor de ELE. La mayoría de las respuestas analizadas son parecidas a las que podría tener el alumnado con un hablante nativo de español. Aunque no tendría la estructura que propone el *chatbot* ni generaría expresiones sin contextualización en los casos que sea necesario.

Asimismo, podemos comprobar que sus respuestas a cuestiones léxicas plantean las siguientes cuestiones:

- a) Produce expresiones con la misma estructura y emplea fórmulas repetitivas.
- b) Genera textos con un estilo y una ortotipografía propia del inglés.

- c) Presenta de manera automática el vocabulario en listas bilingües de español–inglés.
- d) Proporciona estructuras léxicas más complejas al nivel que se le exige y con unas características específicas.

En primer lugar, ChatGPT en el área de ELE tiene la capacidad de generar un corpus a través de un algoritmo que lo define como un asistente conversacional de IA. Al trabajar con el modelo grande de lenguaje (LLM) responde a cualquier pregunta e intenta simular el comportamiento humano para adaptarse a las necesidades de cada estudiante. A lo largo del artículo se ha mostrado (Tabla 3 y 4) la competencia del *chatbot* a la hora de crear un marco para aprender léxico con estudiantes de ELE, pero con ciertas limitaciones. En cuanto a aspectos negativos se observa la repetición de patrones para organizar el contenido y la presentación de la misma cantidad de información. En concreto, el modelo de inteligencia artificial ofrece un diseño basado en cinco niveles en los que aparecen palabras, expresiones y preguntas. Este hecho podría no ser tan productivo al plantear una lista repetitiva de enunciados descontextualizados para el estudiante.

En segundo lugar, los textos generados por ChatGPT presentan un estilo propio del inglés, como el uso de los signos de exclamación y de interrogación únicamente al final de la oración o el empleo de mayúsculas en cada palabra de un título o apartado. En este sentido, el algoritmo de este sistema se encuentra en inglés y se apoya en esta lengua para explicar el significado de ciertas palabras antes que en español. Como mencionamos anteriormente, la implementación de estos recursos requiere de ciertos conocimientos del inglés y de la competencia digital docente–estudiante.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se distingue en tercer lugar la propuesta de marco léxico de la IA como una lista bilingüe de español–inglés. De manera automática diseña un inventario con el vocabulario que, según ChatGPT, se enmarca en los niveles intermedios del español. En este listado

el contenido se traduce al inglés e incluso se explica en este idioma y no en español. Con este método no se contempla otra lengua de apoyo para el proceso de adquisición de léxico español. Por tanto, el formato de lista de palabras podría amenizar su aprendizaje, pero la falta de recursos adicionales no responde a las necesidades reales del alumnado de ELE.

En último lugar, la tipología léxica del algoritmo de ChatGPT se caracteriza por usar adjetivos y locuciones. En concreto, locuciones nominales y verbales. El hecho de que la IA use estas unidades léxicas presupone una exposición a un lenguaje auténtico, con el que mejorará la fluidez comunicativa del estudiante en español. En este sentido, el *chatbot* plantea parte de su inventario con locuciones para ayudar al usuario a tener más confianza con la segunda lengua y a estar más cerca de sentirse nativo. Además, las locuciones ayudan a comprender la carga cultural del vocabulario a partir de una estructura dinámica y contextualizada. Con ello se presentan una serie de combinaciones que no pueden entenderse literalmente sin acceder a los matices culturales y las situaciones comunicativas específicas.

5. CONCLUSIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera ha evolucionado en la última década con la tecnología educativa y especialmente, con la inteligencia artificial como complemento en el proceso de adquisición. En este artículo nos hemos centrado en el uso de ChatGPT para crear un marco léxico de los niveles B1 y B2 con los que se muestra tanto las limitaciones como las ventajas del uso de la IA en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

En el análisis se ha podido observar la capacidad del *chatbot* a la hora de diseñar un inventario de las dimensiones perceptivas y anímicas en español para el nivel intermedio del español. Sin embargo, la forma de listas bilingües no es suficiente porque aprender vocabulario implica más que la memorización de palabras. Asimismo, se ha comprobado la falta de ejemplos o de

conversaciones contextualizando cada unidad léxica en diferentes situaciones comunicativas. Todo ello limita la comprensión y el uso de unidades fraseológicas productivas en español para hablantes no nativos.

A pesar de los avances de la IA, una de sus limitaciones más significativas es la falta de interacción humana. El acceso a otra lengua supone no solo la comprensión del léxico, sino también la capacidad de entender la carga cultural que aún no puede captar un asistente conversacional de IA. Por tanto, la falta de contexto puede llevar a malentendidos o a un uso inapropiado del léxico aprendido con estos recursos sin mediación del docente.

Como líneas futuras de investigación sería necesario abordar la integración de técnicas que faciliten al algoritmo una contextualización auténtica del léxico en español para disminuir sesgos o errores de aprendizaje. Además, la creación de un marco que informe sobre sus implicaciones éticas para que sean utilizadas en el aula de manera responsable. En conclusión, en el campo de la enseñanza de ELE sería necesario considerar una formación específica del docente y del alumnado para incorporar estos modelos de manera competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ruiz, M. (2013). Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17. <https://n9.cl/mb653>
- Alarcón, C., Maina, M. & Guàrdia, L. (2020). Evaluación del *chatbot* Cleverbot para la adquisición de español como lengua extranjera. En E. Sánchez, E., Colomo, J. Ruiz & J. Sánchez (coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 1136-1147). umaeditorial.
- Arroyo Sagasta, A. (2024). *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes*. Graó.
- Ayuso del Puerto, D. & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Chen, X., D. Zou, H. Xie & Cheng, G. (2021). Twenty Years of Personalized Language Learning. *Educational Technology & Society*, 24(1), 205-222. <https://n9.cl/za4e6>
- Coniam, D. (2014). The Linguistic Accuracy of Chatbots: Usability from an ESL Perspective. *Text and Talk*, 34(5), 545-567. <https://doi.org/10.1515/text-2014-0018>

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO

Inteligencia artificial y léxico: Una propuesta con ChatGPT para niveles B1 y B2 en la enseñanza del español como lengua extranjera

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Ciencia y Cultura y Anaya. <https://n9.cl/igj00>

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.

Dooly, M. & Comas-Quinn, A. (2024). Accesibilidad a la tecnología y justicia social. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez & L. Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 23-47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>

Fryer, L., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A. & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and Sustaining Interest in a Language Course: An Experimental Comparison of Chatbot and Human Task Partners. *Computers in Human Behavior*, 75, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>

Gómez Soler, I. & Tecedor, M. (2024). Creencias, actitudes y competencias del docente virtual. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez & L. Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 70-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>

González Rey, M. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.

Higueras García, M. (1997a). La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros. *Frecuencia*, 6, 15-19.

Higueras García, M. (1997b). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 35-49.

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Arco Libros.

Huang, X., D. Zou, G. Cheng, X. Chen & H. Xie (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. <https://n9.cl/nlfsg5>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

Jara, I. & Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. Banco Interamericano de Desarrollo. Sector Social. División educación. <https://doi.org/10.18235/0002380>

Jia, J. (2004). The Study of the Application of a Web-Based Chatbot System on the Teaching of Foreign Languages. R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds.), *Proceedings of SITE 2004--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1201-1207). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://n9.cl/k95k0>

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

- Mayer, R. E. (2017). Using Multimedia for E-Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 403-423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>
- McCulloch, W. S. & Pitts, W. (1943). A Logical Calculus of the Ideas Imminent in Nervous Activity. *Bulletin Mathematical Biophysics*, 5, 115-133. <https://doi.org/10.1007/BF02478259>
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. & Cerezo, L. (eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Ofcom (2023). *Online Nation Report 2023*. <https://n9.cl/atkk9>
- Olimpio de Oliveira Silva, M. E. (2004). El componente fraseológico en la enseñanza de E/LE. En M. Villayandre llamazares (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 2153-2161). Arco Libros.
- Olimpio de Oliveira Silva, M. E. (2006). Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera. *redEle. Biblioteca Virtual*, 5(primer semestre). <https://n9.cl/nfgp3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://n9.cl/1z6tl>
- Petricini, T., Wu, C. & Zipf, S. T. (preprint) (2023). *Perceptions about generative AI and ChatGPT use by faculty and college students*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/jyma4>
- Real Academia Española (2024). *Diccionario de la lengua española. Vigésima tercera edición*. <https://n9.cl/5pcxz>
- Román-Mendoza, E. (2023a, 22 de febrero). ChatGPT. Retos y oportunidades para el aprendizaje de lenguas [comunicación]. V Seminar on Technologies and Critical Literacy: Educational Challenges in AI and Critical Literacy, Universidad Complutense de Madrid. <https://n9.cl/wtyv8>
- Román-Mendoza, E. (2023b). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36. <https://n9.cl/lswvu>
- Russell, S. & Norvig, P. (2003). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (2^a ed.). Prentice Hall.
- Torra i Reventós. V. (2019). *Qué es la inteligencia artificial*. Editorial FUOC.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>



LA LEXICULTURA COMO REFERENTE CULTURAL OCULTO EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

LEXICULTURE AS A HIDDEN REFERENT IN LEXICAL TEACHING IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

María Pilar López-García
Universidad de Granada
pilarlg@ugr.es

Jerónimo Morales-Cabezas
Universidad de Granada
moralesc@ugr.es

RESUMEN

Este trabajo sobre la lexicultura como referente oculto en la enseñanza del léxico en español como lengua extranjera (ELE) destaca la importancia de la enseñanza del léxico en la adquisición de un idioma, subrayando su relación con la cultura. Pretendemos poner en evidencia la importancia de los aspectos léxicos y culturales en la enseñanza de ELE. Aquí se estudia cómo la comprensión cultural enriquece el aprendizaje del vocabulario y la comunicación en ELE. Se resalta que el léxico refleja realidades culturales, valores y creencias, lo que requiere reconocer estas conexiones para un uso efectivo de la terminología. También, se examina cómo la cultura influye en el léxico y viceversa, desde términos específicos de una cultura hasta expresiones arraigadas en ella.

Metodológicamente, la relación entre cultura y léxico se manifiesta en la expresión de valores, identidad cultural, traducción, evolución cultural, expresiones y normas sociales. La terminología cultural es esencial para expresar aspectos significativos de una cultura, como la comida, las festividades, el parentesco, las expresiones de lugares, la religión, la indumentaria tradicional y la naturaleza. Es por ello por lo que, se destaca la importancia de adaptar el léxico al contexto cultural objeto de estudio sin perder la propia identidad.

Para el tratamiento de la lexicultura en el aula, se propone la inmersión y el intercambio cultural como herramientas para comprender y utilizar el léxico cultural de manera efectiva. En este análisis se perfilan también algunas

ABSTRACT

This paper on lexiculture as a hidden referent in lexical teaching in Spanish as a foreign language (SFL) highlights the importance of lexical teaching in language acquisition, underlining its relationship with culture. Here we study how cultural understanding enriches vocabulary learning and communication in SFL. It is highlighted that the lexicon reflects cultural realities, values and beliefs, which requires recognizing these connections for an effective use of terminology. It also examines how culture influences the lexicon and vice versa, from culture-specific terms to idiomatic expressions rooted in the culture.

Methodologically, the relationship between culture and lexicon is manifested in the expression of values, cultural identity, translation, cultural evolution, idiomatic expressions and social norms. Cultural terminology is essential to express significant aspects of a culture, such as food, festivities, kinship, idiomatic expressions of places, religion, traditional dress and nature. Therefore, the importance of adapting the lexicon to the cultural context under study without losing one's own identity is emphasized.

For the treatment of lexiculture in the classroom, cultural immersion and exchange are proposed as tools for understanding and using the cultural lexicon effectively. This analysis also outlines some strategies for the teaching-learning of lexis and culture in order to understand this intrinsic relationship and enrich linguistic competence. It

estrategias para la enseñanza-aprendizaje del léxico y la cultura con objeto de comprender esta relación intrínseca y enriquecer la competencia lingüística. Asimismo, se apuntan una serie de líneas de investigación en el horizonte académico para ampliar el estudio de la relación entre cultura y léxico, considerándola profunda y esencial en el estudio de ELE y, sobre todo, subrayando cómo el léxico es moldeado por la cultura en la que está inmerso.

Palabras clave: lexicultura, léxico, cultura, enseñanza, español lengua extranjera (ELE).

also points out a series of lines of research on the academic horizon to broaden the study of the relationship between culture and lexicon, considering it to be profound and essential in the study of SFL and, above all, highlighting how the lexicon is shaped by the culture in which it is immersed.

Keywords: Lexiculture, Lexicon, Culture, Teaching, Spanish as a Foreign Language (SFL).

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

De todos es sabido que la enseñanza-aprendizaje del léxico es una parte esencial del proceso de adquisición de una lengua, pero dicho proceso no puede entenderse sin destacar que la cultura y los referentes culturales desempeñan un papel fundamental en la adquisición y el uso efectivo del léxico, por esta razón, este trabajo explora la interrelación existente entre la cultura y la enseñanza del léxico, destacando cómo la comprensión de la cultura puede enriquecer el aprendizaje del vocabulario y mejorar la comunicación en una lengua extranjera.

La cultura y el léxico están estrechamente entrelazados; las palabras y las expresiones reflejan las realidades culturales, los valores, las creencias y las experiencias de un grupo de personas. Para comprender y utilizar eficazmente un léxico, es esencial reconocer estas conexiones culturales. Aquí se discuten algunas de las formas en que la cultura influye en el léxico y viceversa. Para dar cuenta de esta relación, se ha venido aplicando el término *lexicultura* (Barbosa, 2009; López-García & Morales-Cabezas, 2013), expresión que se utiliza para referirse al estudio y la enseñanza del léxico entendido como un conjunto de palabras y unidades fraseológicas que llevan aparejados ciertos contenidos culturales.

La expresión lexicultura como referente oculto en la enseñanza del léxico en español como lengua extranjera no siempre ha tenido el protagonismo que merece; a veces este planteamiento ha supuesto un reto y una investigación complementaria en determinados niveles de lengua y en algunas asignaturas de contenido (literatura, arte, historia, música...); en consecuencia, comprender la lexicultura y utilizarla de manera efectiva puede optimizar significativamente el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y la competencia lingüística de los estudiantes.

En este sentido, la lexicultura es considerada como disciplina que explora la relación entre el léxico y la cultura (Barbosa, 2009), en virtud de que la lengua no es solo un sistema de palabras y estructuras, sino también un reflejo de la cultura de quienes la hablan en el mundo hispanohablante en el caso del español. En definitiva, al enseñar español, es crucial que los estudiantes comprendan que las palabras no existen en un vacío, sino que están imbuidas de significados culturales. Esto incluye el análisis de palabras relacionadas con la comida, las festividades, la familia, la conducta y otros aspectos de la vida cotidiana.

1.1. OBJETIVOS

El interés principal de este estudio consiste en destacar el valor de la lexicultura en la enseñanza del español como lengua extranjera y su relevancia en la estructura del léxico, las relaciones entre las palabras, la formación de palabras, la semántica, el uso contextual y las diferencias culturales relacionadas con el vocabulario.

Como objetivos secundarios, queremos mostrar que los referentes culturales ocultos son una parte subyacente de la enseñanza del léxico del español.

También se pretende aplicar algunas técnicas y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lexicultura (uso de diccionarios, glosarios temáticos, listas de vocabulario relevante para situaciones específicas, entre otros).

Por otro lado, hemos querido reflexionar sobre las líneas de investigación que ofrece el tratamiento de la lexicultura no solo en el ámbito de la enseñanza, sino también en la ampliación de horizontes socioculturales y tecnológicos en la sociedad actual para lograr que los estudiantes de ELE adquieran un vocabulario amplio y variado que les permita comprender y expresarse de manera efectiva en situaciones cotidianas y profesionales.

2. MARCO TEÓRICO: LENGUA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO DEL ESPAÑOL

El estudio de la interconexión entre el léxico y la cultura se basa en la teoría sociolingüística, que examina cómo el lenguaje y la sociedad interactúan y se influyen mutuamente. Dentro de este marco teórico, el enfoque en el léxico como una ventana a la cultura permite comprender cómo las palabras reflejan creencias, valores, tradiciones y experiencias compartidas por una comunidad lingüística. Además, se recurre a la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras, que destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje lingüístico en situaciones significativas y auténticas para los estudiantes.

La enseñanza del español como lengua extranjera es un proceso enriquecedor que va más allá de la adquisición de destrezas lingüísticas. Incluye la inmersión en una cultura diversa y rica que abarca desde España hasta América Latina y más allá. En este trabajo, exploramos la relación intrínseca entre lengua y cultura en la enseñanza del léxico, basándonos en las contribuciones hechas sobre la competencia léxica en el aprendizaje de la lengua extranjera y la enseñanza de la cultura en general en el aula de ELE. Asimismo, son relevantes los estudios del léxico en español y su vinculación con la cultura (Cortés Moreno, 2007) los cuales ofrecen una visión globalizadora, en la que se indaga la relación de la cultura y el léxico y proporcionan un conjunto de estrategias para la clase de ELE.

En otro estudio precedente López-García y Morales-Cabezas (2013) abordaron el estudio de la lexicultura a través de una serie de experiencias

didácticas en situaciones de inmersión en las que se integraba el conocimiento de alumnos de nivel B2 y C1 con el conocimiento de los nativos de la lengua española con objeto de experimentar y reflexionar sobre las características de cada sociedad para obtener información sobre el comportamiento de los hablantes, acerca de las especificidades de sus actuaciones (diferencias de género, de profesiones y grado de formación cultural, entre otros) y sobre la forma de pensar de cada comunidad.

En esta aportación hemos dado un paso más hacia adelante y hemos ampliado el campo de estudio hacia la diversidad de la lengua española, la contextualización cultural y el uso de expresiones que solo tienen sentido, si se conoce el origen de estas.

El español es una lengua global que se habla en múltiples países, cada uno con su propia variante dialectal y cultural. Los profesores deben enfatizar la importancia de esta diversidad, lo que no solo enriquece el idioma, sino que también refleja las diferencias y similitudes culturales. Desde el español rioplatense de Argentina hasta el español caribeño de República Dominicana, las variantes regionales son un reflejo de la historia, las tradiciones y la idiosincrasia de cada país.

2.1. RETOS DEL ALUMNADO EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO Y LA CULTURA

Para que los estudiantes comprendan y utilicen el español de manera efectiva, es esencial contrastarlo con su cultura de origen. Esto implica la exploración de elementos culturales como la música, la literatura, la historia, la política y las artes visuales. La introducción a figuras literarias como Gabriel García Márquez o a la música de artistas como Joaquín Sabina puede brindar a los estudiantes una comprensión más profunda del contexto cultural que respalda el idioma.

Las expresiones y refranes son una parte vital de la lengua española, pero también son reflejo de la cultura. Los profesores deben guiar a los estudiantes a través de estas expresiones, explicando su origen y significado cultural. Por ejemplo, el refrán “no hay mal que por bien no venga”, revela una perspectiva

optimista sobre la adversidad, lo cual es un valor cultural importante en muchos países hispanohablantes. Lo mismo se puede decir de la expresión “poner el dedo en la llaga” con sus correspondientes connotaciones con la medicina para indicar que hay dolor o que algo es muy molesto o *dar gato por liebre* con su amplio sentido de engañar, expresión originada en la Edad Media donde se creía, por el parecido de los animales, que se podía engañar en las tabernas a aquellos que pedían liebre, que era mucho más cara.

Por otra parte, para los estudiantes de ELE el estudio de la literatura, la cultura popular y las tradiciones culturales también se han convertido en grandes desafíos a la hora de interpretar textos o comprender algunas costumbres:

- 1) La literatura en español es una puerta de entrada a las culturas que hablan la lengua. Los textos literarios ofrecen una visión profunda de los aspectos históricos, sociales y emocionales de una cultura. Obras de autores como Cervantes, Borges, Neruda o García Márquez permiten a los estudiantes explorar diferentes épocas y regiones, lo que enriquece su comprensión cultural.
- 2) El estudio de la cultura popular y las tradiciones es una parte esencial de la enseñanza del español. Esto puede incluir la celebración de festividades como el Día de los Muertos, la Feria de Abril o el Día de la Independencia, así como la exploración de la comida, la música y las danzas tradicionales. Esta inmersión en la cultura cotidiana permite a los estudiantes comprender la vida y las costumbres de las comunidades de hablantes de español.

Los profesores también deben abordar los desafíos y prejuicios culturales que los estudiantes puedan tener. Esto incluye cuestiones de estereotipos, etnocentrismo y malentendidos culturales. Fomentar el respeto y la apertura hacia las diferentes culturas es fundamental para la comunicación efectiva en español y para la educación intercultural (Klee & Facchinetti, 2004).

El léxico cultural se compone de términos que son específicos de una cultura en particular. Esto incluye palabras relacionadas con comidas típicas, celebraciones, tradiciones y eventos culturales. Por ejemplo, las palabras relacionadas con *Halloween* como “truco o trato”, “poner los pelos de punta”, “ser un alma en pena”. Lo mismo ocurre en el *Hanami* con expresiones como “ver flores” y “tormenta de pétalos” en japonés cuyos significados son intraducibles sin una comprensión profunda de la cultura subyacente. También sirven de ejemplo de *palabras culturales* como:

- *Fika* (Suecia), entendida como la pausa para tomar café con amigos o compañeros de trabajo.
- *Schadenfreude* (Alemania), entendida como la sensación de alegría por el infortunio de los demás.

Es obvio que las palabras pueden tener connotaciones culturales específicas que no son evidentes en su significado literal. Por ejemplo, la palabra “patriotismo” puede evocar sentimientos muy diferentes en distintas culturas, desde un profundo orgullo hasta una sensación de nacionalismo extremo.

Las expresiones y refranes son un área del léxico que a menudo se arraiga en la cultura. Comprender su origen cultural es esencial para su uso adecuado. Por ejemplo, el dicho inglés *Don't cry over spilled milk* no tendría sentido sin una comprensión de la cultura lechera en la que se originó.

En consecuencia, cuando las personas aprenden un nuevo idioma, a menudo deben adaptar su léxico para reflejar la cultura objeto de estudio y la cultura, al mismo tiempo, proporciona información sobre el caudal léxico de todas las lenguas. Esto no significa que deban renunciar a su propia cultura, sino que deben ser conscientes de las diferencias culturales y ajustar su comunicación a los significados culturales de las palabras y expresiones que se han ido acuñando a lo largo de la historia de cada país.

La relación entre cultura y léxico es profunda y esencial en el estudio de las lenguas. El léxico, que se refiere al conjunto de palabras de un idioma, está plenamente vinculado a la cultura de la comunidad que habla ese idioma.

3. MECANISMOS DE INTERACCIÓN DE LA LEXICULTURA EN EL AULA DE ELE

Integrar el léxico y la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera ofrece una serie de ventajas tanto para los estudiantes como para los docentes (Cortés Moreno, 2007). Al comprender la relación entre las palabras y la cultura, los estudiantes pueden optimizar su competencia lingüística y su capacidad para comunicarse de manera efectiva en contextos de enseñanza-aprendizaje legítimos. Además, el enfoque en la cultura promueve la apreciación y el respeto por la diversidad cultural, fomentando una mayor sensibilidad intercultural entre los estudiantes. Para los docentes, la integración del léxico y la cultura en el aula permite diversificar las estrategias de enseñanza y crear experiencias de aprendizaje más significativas y enriquecedoras.

A continuación, exponemos algunas formas en las que la cultura y el léxico interactúan en:

1. **El reflejo de valores y creencias culturales:** el léxico de una lengua muestra los valores y creencias de una cultura. Sirvan de ejemplo las palabras relacionadas con la religión, la moralidad y los tabúes ya que son reflejos claros de cómo las palabras están imbuidas de significado cultural. Las palabras para *familia*, *amor* o *patria* pueden variar en significado y connotación en diferentes culturas.
2. **La expresión de identidad cultural:** el léxico es una parte esencial de la identidad cultural. En cualquier lengua existen un gran número de palabras específicas que pueden denotar pertenencia a una cultura o a un grupo étnico en particular. Los términos que se utilizan para describir la ropa tradicional (*enaguas*, *traje campero*, *mantilla*),

la comida (*ochíos, escudella, remojón*), las festividades (*penitente, fallera, rociero*) o incluso las relaciones familiares son ejemplos de cómo el léxico fortifica la identidad cultural.

3. **La traducción cultural:** al traducir de un idioma a otro, a menudo es necesario tener en cuenta las diferencias culturales para encontrar equivalencias adecuadas. Algunas palabras y expresiones como por ejemplo *ser pata negra, estar jamón*, simplemente no tienen equivalente directo en otro idioma debido a sus raíces culturales profundas. Esto conlleva la necesidad de explicar conceptos culturales muy específicos para que sean comprensibles en otro idioma.

La lexicografía en este ámbito aborda los retos de la interpretación cultural. Los estudiantes pueden encontrar palabras o conceptos que no tengan equivalente directo en su lengua materna, lo que requiere una comprensión profunda de la cultura y la capacidad de traducir no solo palabras, sino también significados culturales.

4. **La evolución y el cambio cultural:** la evolución de la cultura también afecta al léxico. Los avances tecnológicos, los cambios sociales y las tendencias culturales generan la creación de nuevas palabras y la obsolescencia de otras. Por ejemplo, palabras relacionadas con la tecnología, como *internet, edificio inteligente o casa domótica* son relativamente nuevas en el léxico debido a los cambios culturales.
5. **Las expresiones y refranes:** las expresiones y refranes son un ejemplo claro de cómo la cultura se manifiesta en el lenguaje: *llorar como una Magdalena, quedar en agua de borjas, ser la cruz de guía o tener sangre de horchata*.

Estas frases a menudo tienen un origen cultural específico y, si no se conocen, pueden resultar incomprendibles para alguien que no pertenezca a esa cultura.

6. **Las normas sociales y protocolo:** la cultura también influye en cómo se utiliza el lenguaje en términos de cortesía y protocolo (reciba un cordial saludo / ¡nos vemos! El léxico utilizado para dirigirse a personas mayores, superiores, iguales o jóvenes puede variar según la cultura y las normas de cortesía establecidas).
7. **Lo estereotipos y prejuicios:** la lengua puede proyectar estereotipos, prejuicios culturales y juicios de valor. El uso de ciertas palabras o frases puede estar cargado de connotaciones culturales que reflejan percepciones estereotipadas o prejuicios sobre grupos culturales específicos: *tener la cabeza cuadrada como un alemán, trabajar como un chino.*

En definitiva, el léxico y la cultura están interconectados de forma compleja; las palabras no solo transmiten significados, sino que también encapsulan la historia, los valores y las experiencias de una comunidad cultural. Para comprender plenamente un idioma y comunicarse de manera efectiva en un entorno multicultural, es esencial considerar el contexto cultural en el que se emplea el léxico.

4. ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER LEXICULTURA

Como venimos observando, la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva cultural e intercultural puede enriquecer la experiencia de aprendizaje de una lengua. En los últimos veinticinco años han proliferado los estudios dirigidos a la enseñanza del léxico en ELE (Cervero & Pichardo, 2000; Baralo, 2005; Estaíre, 2007; Jorge Rodríguez, 2011; Shen, 2018). De ellos hemos extraído y sintetizado algunas estrategias efectivas que enumeramos a continuación:

1. **Estrategias de inmersión cultural:** consisten en incorporar elementos culturales en el aula, como música, películas, tradiciones y patrimonio gastronómico, las cuales puede ayudar a los estudiantes

a familiarizarse mejor con el léxico cultural. El uso de recursos refrendados, es decir, la utilización de materiales auténticos, como periódicos, revistas, blogs y programas de televisión en lengua extranjera objetivo primordial consiste en exponer directamente a los estudiantes al léxico cultural de manera realista.

2. **Estrategias de intercambio cultural:** para fomentar la reciprocidad de palabras, modismos, refranes culturales, ya sea a través de asociaciones con hablantes nativos o mediante la participación en eventos culturales para ayudar a los estudiantes a comprender y a utilizar la lexicultura a través de la terminología cultural entendida como conjunto de palabras, frases, nombres, símbolos y conceptos que están estrechamente relacionados con una cultura específica. Estas palabras y expresiones contienen elementos culturales, como tradiciones, costumbres, creencias, valores, historia, geografía y experiencias compartidas.

Algunos ejemplos de terminología cultural incluyen:

- **Palabras para la comida y bebida:** términos específicos para platos, ingredientes y bebidas tradicionales de una cultura, como *paella* en la cultura española o *sushi* en la japonesa.
- **Nombres de fiestas y celebraciones:** nombres de festividades religiosas o culturales, como *Diwali* en la cultura hindú o *Carnaval* en la cultura española y en muchas culturas de América Latina.
- **Términos de parentesco:** suelen ser palabras que describen relaciones familiares específicas, como "abuelo materno" en algunas culturas indígenas.
- **Expresiones:** frases hechas y expresiones que son propias de una cultura y que a menudo no tienen una traducción directa en otros idiomas, como *irse por los cerros de Úbeda, a buenas horas mangas verdes* o *hacer buenas migas* en español.

- **Nombres de lugares y geografía:** nombres de ciudades, montañas, ríos y otros lugares que son significativos para una cultura, como *Machu Picchu* en Perú o *Fátima* en Portugal.
 - **Términos religiosos:** palabras y expresiones relacionadas con la religión, como *mezquita* en el contexto islámico o *sínodo* en la Iglesia Católica.
 - **Palabras relacionadas con la indumentaria tradicional:** términos que describen prendas de vestir tradicionales, como *kimono* en Japón o *traje de mantilla* en España.
 - **Términos para la naturaleza y el entorno:** palabras que reflejan la relación de una cultura con la naturaleza y el medio ambiente, como *tundra* en las culturas árticas o la *sabana* en el continente africano.
3. **Estrategias de búsqueda de información:** son esenciales para el alumnado y pueden orientarse de diferentes maneras. Es muy común la búsqueda de información en internet a través de *blogs* y artículos especializados en los que la terminología cultural sea esencial para salvaguardar la identidad cultural y para la comunicación precisa dentro de una comunidad. Además de ser esencial para la traducción ya que permite a las personas comprender y apreciar los matices culturales en el uso del lenguaje.
4. **Estrategias de aprendiz etnógrafo:** responden a las preguntas derivadas de las observaciones de los estudiantes, especialmente, en contextos de inmersión lingüística y cultural (López-García & Morales-Cabezas, 2013). En este grupo se incluyen actividades y tareas complejas para ser realizadas dentro y fuera del aula, por ejemplo, búsquedas de información sobre los nombres que reciben las tapas en algunos lugares de Andalucía y Castilla La Mancha. Normalmente, estas experiencias prácticas responden a las propias demandas de los aprendices y a las exposiciones en clase de sus problemas en la

interacción con los nativos. Por estas razones, los alumnos se transforman en etnógrafos que investigan y describen, mediante observaciones y estudio de campo, todo aquello que es diferente a su lengua y cultura materna.

Los objetivos que se persiguen en las estrategias etnográficas pueden sintetizarse así:

- Desarrollar la conciencia de aprendizaje y promover el estudio de los valores patrimoniales del léxico de una lengua.
- Aumentar la conciencia cultural e intercultural a través del conocimiento de la correlación entre lengua-cultura, entendiendo esta como contexto cognitivo compartido.
- Optimizar el uso de la lengua, concretamente, el perfeccionamiento de la conciencia lingüística y el análisis y reflexión sobre los fenómenos de variación lingüística provenientes de la diversidad discursiva.
- Prestar una atención especial a aquellos referentes culturales compartidos por la comunidad hablante.
- Crear un vínculo entre el aula como espacio de estudio y acción y la calle como entorno natural donde los estudiantes solventan aspectos de la lengua, la cultura y la comunicación.
- Convertir el aula en un espacio cooperativo en el que los profesores y los estudiantes asumen la diversidad cultural mediante observaciones y reflexiones sobre los significados identitarios que hay entre el léxico y la cultura de cada país.

5. ÁMBITOS DE ESTUDIO EN LEXICULTURA

Con todo lo expuesto anteriormente, no podemos dejar de lado que la lexicultura tiene un amplio campo de investigación en la enseñanza-aprendizaje de ELE –véase Tabla 1–, ya que el término lexicultura abarca el estudio de

las palabras y su uso en contextos culturales específicos y este campo de estudio es interdisciplinario, debido a que analiza cómo las palabras reflejan, moldean y transmiten valores, creencias y prácticas culturales en los siguientes ámbitos:

Lexicografía cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de diccionarios que incluyan explicaciones culturales de términos y frases. - Documentación de palabras y expresiones en peligro de extinción en diversas comunidades.
Etnografía del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios pormenorizados sobre cómo las comunidades específicas usan el lenguaje en sus prácticas diarias. - Investigación sobre las narrativas y las historias orales.
Sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación sobre cómo el uso del léxico varía según factores como clase social, género, edad y región geográfica. - Estudios sobre el multilingüismo y el contacto de lenguas.
Análisis del discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se usan las palabras en diferentes contextos sociales y culturales. - Estudios sobre el lenguaje en medios de comunicación y redes sociales.
Lingüística cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de cómo las palabras y los conceptos lingüísticos reflejan la cognición cultural. - Estudios sobre metáforas y su papel en la construcción del conocimiento cultural.
Lexicultura y cambio social	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo el uso del léxico puede influir en movimientos sociales y cambios en las normas culturales. - Investigación sobre la relación entre el lenguaje y la formación de identidades colectivas.
Lexicultura en la educación	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo integrar el conocimiento cultural del léxico en los currículos educativos. - Desarrollo de materiales didácticos que reflejen la diversidad cultural del lenguaje.
Lexicultura y género	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de cómo el léxico refleja y perpetúa las construcciones de género. - Estudios sobre la evolución del lenguaje inclusivo y sus implicaciones culturales.
Diversidad y justicia social	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación sobre el papel del lenguaje en la promoción de la diversidad cultural y la justicia social. - Estudios sobre la representación y el reconocimiento de lenguas y dialectos minoritarios.

Lexicultura e Inteligencia Artificial (IA)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de algoritmos de IA que puedan interpretar y generar lenguaje en contextos culturales específicos. - Uso de <i>big data</i> para analizar patrones léxicos en grandes corpus textuales de diversas culturas.
Globalización e impacto tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo los avances tecnológicos y la globalización están transformando el uso del léxico en diferentes culturas. - Estudio de los neologismos y su difusión global a través de internet y las redes sociales.
Ecodiscursos y lenguaje ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de cómo el léxico relacionado con el medio ambiente refleja y afecta a las actitudes y prácticas ecológicas. - Estudios sobre el lenguaje de los movimientos ambientales y su impacto cultural.

TABLA 1: Campos de investigación de la lexicultura

Como se puede apreciar, el estudio de la lexicultura es fundamental para comprender cómo el lenguaje modela nuestras experiencias y refleja las diversas e ininteligibles percepciones del mundo. Si avanzamos en el estudio de estas líneas de investigación, contribuiremos, de alguna manera, a la amplia oferta de nuevas perspectivas sobre la relación inexorable entre el lenguaje, la lengua y la cultura en un mundo cada vez más interconectado.

6. CONCLUSIONES

El propósito principal de este trabajo ha sido analizar cómo el léxico del español refleja y transmite aspectos fundamentales de la cultura hispana para proporcionar una comprensión más profunda de cómo las palabras están arraigadas en contextos culturales específicos y cómo este conocimiento puede enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

El estudio de la interconexión entre el léxico y la cultura se basa en las teorías sociolingüísticas, que exploran cómo el lenguaje y la sociedad interactúan y se influyen mutuamente. Dentro de este marco teórico, el léxico se perfila como una ventana a la cultura que permite comprender cómo las palabras

reflejan creencias, valores, tradiciones y experiencias compartidas por una comunidad lingüística. Además, se recurre a la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje lingüístico en situaciones significativas y auténticas para los estudiantes.

Remitiéndonos a los objetivos de este análisis, hemos querido destacar y matizar el valor de la lexicultura en la enseñanza de ELE y su pertinencia en el estudio del léxico, debido a las relaciones entre las palabras, su origen patrimonial y su uso, como bien han mostrado los estudios de disciplinas como la semántica, la pragmática y la sociolingüística.

Integrar el léxico y la cultura en la enseñanza del español ofrece una serie de beneficios, tanto para los estudiantes como para los docentes, porque al comprender la relación entre las palabras y la cultura, los estudiantes pueden mejorar su competencia lingüística y su capacidad para comunicarse de manera efectiva, no solo por el uso adecuado de ciertas palabras y expresiones, sino también porque la lexicultura promueve la apreciación y el respeto por la diversidad, fomentando una mayor sensibilidad intercultural entre los estudiantes.

Para los docentes, la integración del léxico y la cultura permite diversificar las estrategias de enseñanza y crear experiencias de aprendizaje más significativas y enriquecedoras. Existen diversas estrategias que pueden utilizarse para enseñar léxico de manera efectiva. Tradicionalmente, la estrategias más comunes es la enseñanza de palabras ha sido el uso de listas, donde se agrupan palabras según su temática o su nivel de dificultad. También se ha utilizado la técnica de la reiteración en la que se repiten las palabras varias veces en diferentes contextos. Otra técnica muy común ha sido la enseñanza de vocabulario a través de la lectura, donde los estudiantes aprenden nuevas palabras mientras leen textos auténticos y relevantes para su nivel y sus intereses. Además, se pueden utilizar juegos y actividades lúdicas para que los estudiantes aprendan de manera más lúdica, lo que puede ayudar a mantener su motivación y su interés en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en el caso de la enseñanza a través de la combinación del léxico y la cultura, ha promovido el desarrollo de nuevas estrategias que van más allá de las descritas; por tanto, hemos recogido aquí estrategias de inmersión e intercambio cultural, estrategias de búsqueda de información y estrategias en las que los estudiantes se convierten en aprendices de etnógrafos que actúan dentro y fuera del aula interrelacionándose con la comunidad nativa.

En consecuencia, es importante que los profesores se adapten a las necesidades y preferencias de los estudiantes, y que elijan materiales y recursos adecuados para el nivel y el contexto en el que se están enseñando las palabras. También es fundamental que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar y utilizar el vocabulario aprendido en situaciones reales de comunicación, para que puedan desarrollar su capacidad de hablar y escribir en lengua española de manera efectiva.

Por último, hemos querido aportar una somera reflexión sobre las posibles líneas de investigación que ofrece el tratamiento de la lexicultura en la enseñanza de ELE y en la enseñanza de la lengua en general porque suponen un ensanchamiento del análisis del discurso, de la etnografía del lenguaje y de la educación sociocultural. Además, la investigación en lexicultura brinda una serie de referentes culturales ocultos que posibilitan los denominados estudios de género, diversidad y justicia social, sin olvidar los emergentes estudios de inteligencia artificial (IA) y su directa repercusión en el desarrollo tecnológico y la globalización a través de las redes sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En J. M.^a Izquierdo, O. Juan Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, A. Mochón, H. Lim & W. Altman (eds.), *Actas de FIAPE. I Congreso internacional: el español, lengua del futuro*, Toledo del 20 al 23 de marzo de 2005. <https://n9.cl/ip0i2>
- Barbosa, L. M. (2009). O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia linguística portuguesa*, 10-11, 31-41. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p31-41>

- Cervero, M.^a J. & Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- Cortés Moreno, M. (2007). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Estaire, S. (2007). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas. En *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*, Instituto Cervantes de Múnich. <https://bit.ly/2qczzKv>
- Jorge Rodríguez, N. A. (2011). La enseñanza del vocabulario: la semántica idiomática en el aula. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 195-225. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36316
- Klee, C. & Facchinetti, R. (2004). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press.
- 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 a la enseñanza de Lenguas*, 13. <https://n9.cl/b86dk>
- Shen, Y. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza del léxico a alumnos chinos. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet & A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 761-777). Instituto Cervantes. <https://n9.cl/azt2ck>

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO
La *lexicultura* como referente cultural oculto en la enseñanza
del léxico en español lengua extranjera



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 léxica en español es el de Corpus 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 idiosincrasia, 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 idiosincrasia, 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 tandem 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; Ahorro 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 acompañó 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 escaparate”, 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 conciencia 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.

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO

Expresiones idiomáticas para el aprendizaje de la cultura en la clase de ELE

Título: ¿Cómo te llamas?

Nivel: B2

Destinarios: 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 másuento 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...

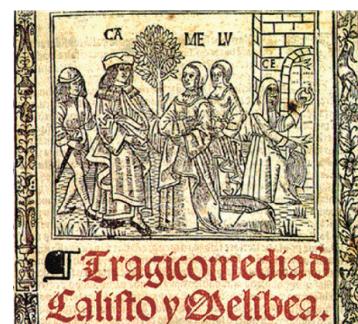


- c. Estas expresiones no se pueden traducir literalmente a otra lengua, porque tendrían como resultado una frase confusa o absurda. ¿Hay en tu lengua expresiones similares a estas, es decir, que utilicen nombres de personas? ¿Recuerdas alguna? Intenta buscar un equivalente en tu lengua que evoque esos 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



RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO

Expresiones idiomáticas para el aprendizaje de la cultura en la clase de ELE

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 cometido 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.), *Exploringa. Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 67-86. Fundación Actilibre. <https://n9.cl/mfulog>
- 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/hjwp>

- 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. Neumann & 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.



LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

LEXICON TEACHING IN SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Emilio Iriarte Romero
Universidad de Granada
eiriarte@ugr.es

RESUMEN

El estudio presente se adentra en el tratamiento que el léxico puede tener en el área de la enseñanza del español para fines específicos (EFE, en adelante). La enseñanza del léxico es un área de vital importancia en la enseñanza del español como lengua extranjera. Dicha disciplina está caracterizada por una determinada divergencia que separa, entre otras cuestiones, la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva generalista en contraposición a una perspectiva orientada a la enseñanza de dicha lengua para fines específicos.

En este artículo se pretende dotar al lector de algunas directrices clave para la toma de decisiones de la terminología léxica a la que nos enfrentamos en la elaboración y diseño de una unidad didáctica o situación de aprendizaje. Para ello, se analizarán los factores esenciales que se desprenden de documentos de referencia tales como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, en adelante), junto con su volumen complementario.

La cuestión que emerge en esta área de la enseñanza del léxico con fines específicos se encamina a determinar dos cuestiones esenciales. La primera está relacionada con los criterios a usar para determinar una selección léxica, la cual debe ir en correlación con la cuestión temática de la unidad. El segundo factor a determinar, para plantearnos cuestiones léxicas en la enseñanza del español para fines específicos, está relacionado con la elaboración de una plantilla que permita elaborar una terminología enmarcada en un tema determinado de una situación de aprendizaje. En otras palabras, la enseñanza del léxico con fines específicos se centra en dos aspectos esenciales:

- Criterios para la selección léxica: La selección debe estar correlacionada con la temática de la unidad.
- Plantilla para la elaboración de terminología: La plantilla debe permitir crear unas categorías descriptivas, enmarcadas que sirvan de guía para la elaboración de las listas de palabras.

ABSTRACT

The present research delves into the treatment that lexicon can have in the area of Spanish for specific purposes (SSP, hereafter). Lexical teaching is a vitally important area in the teaching of Spanish as a foreign language. This discipline is characterized by a certain divergence that separates, among other issues, the teaching of Spanish as a foreign language from a generalist perspective as opposed to a perspective oriented towards teaching the language for specific purposes.

This article aims to provide the reader with some key guidelines for making decisions regarding the lexical terminology to encounter in the development and design of a learning situation. To do this, we will analyze the essential factors that emerge from reference documents such as the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, hereafter), along with its complementary volume.

The question that arises in this area of lexical teaching for specific purposes is aimed at determining two essential issues. The first one is related to the criteria to be used to determine a lexical selection, which must be correlated with the thematic issue of the unit. The second question to consider for the teaching of Spanish for specific purposes is related to the development of a template that allows for the creation of terminology framed within a lexical field. In other words, lexical teaching for specific purposes focuses on two essential aspects:

- Criteria for lexical selection: The selection must be correlated with the theme of the unit.
- Template for terminology development: The template must allow for the creation of terminology framed within a lexical field.

The importance of this research lies in offering a line of materials creation based on lexical development in the field of teaching Spanish for specific purposes. This objective is based on establishing themes related to the business

La importancia de esta investigación se basa en ofrecer una línea de creación de materiales basados en el desarrollo del léxico en el campo de la enseñanza del español para fines específicos. Dicho objetivo se asienta en establecer unas temáticas relacionadas con el mundo de los negocios para que, a partir de dichas temáticas, se puedan establecer una guía de creación de unidades léxicas que enriquezcan las diferentes competencias que un alumnado determinado deba desarrollar. Además de los parámetros ofrecidos por el MCER a través de las categorías descriptivas y el contexto externo de uso, en este estudio se pretende ofrecer otros parámetros y criterios complementarios tales como los encuentros, la frecuencia, etc.

Palabras clave: léxico, enseñanza, diseño de materiales, español fines específicos, ELE.

world so that, based on these themes, a guide for creating lexical units can be established to enrich the different competencies that a given target audience must develop. In addition to the parameters offered by the CEFR through descriptive categories and the external context of use, this study aims to offer other parameters and complementary criteria such as encounters, frequency, profitability, and productivity.

Keywords: Lexicon, Teaching, Materials Design, Spanish for Specific Purposes, Spanish as a Foreign Language.

1. LA LENGUA Y EL LÉXICO DE ESPECIALIDAD

De acuerdo con Lerat (1997) la definición de una lengua de especialidad es la siguiente:

Una lengua especializada es una lengua en situación de empleo profesional. Es la lengua misma al servicio de transmisión de conocimientos: Por ello, la tecnicidad de la formulación varía según las necesidades de comunicación y los conocimientos especializados disponen de términos, que son habitualmente palabras y grupos de palabras sometidos a definiciones convencionales (p. 18).

Sin embargo, para Alcaraz Varó (2000) la definición de lengua de especialidad estaría marcada por una serie de rasgos que se mencionan a continuación:

El término lengua de especialidad, tomado del francés *langue d'espécialité*, alude al lenguaje específico que utilizan algunos profesionales y especialistas para transmitir información y para negociar los términos, los conceptos y los conocimientos de una determinada área de conocimientos (pp. 15-16).

Desde la perspectiva de esta investigación, uno de los factores, aunque no el único, que se deben tener en cuenta, a la hora de analizar el léxico de EFE, es el concepto de jerga, ya que bajo el paraguas de dicho término se encuentran no solamente los términos específicos de cada una de las áreas del conocimiento que se agrupan dentro de la esfera del ámbito profesional,

sino también factores esenciales de comunicación tales como el contexto, la cultura de origen, la situación, el lenguaje no verbal, los interlocutores implicados, etc.

Desde el punto de vista del concepto relacionado con unidades léxicas su definición se torna difícil porque no todos los conceptos contienen el mismo rango de especialidad (cfr. Gómez de Enterría, 2007). Dicha autora establece tres diferentes modelos de categorización de las unidades léxicas que caracterizan a los textos de especialidad, que son los siguientes:

- a) Términos específicos o vocabulario técnico. Este grupo estaría compuesto por unidades léxicas que solamente pertenecen a una tipología del saber y que contienen una semántica con un alto grado de especificidad, aunque un solo referente conceptual. Se trata de unidades léxicas carentes de ambigüedad, ya que se caracterizan por ser monorreferenciales (p. 28).
- b) Términos no específicos o vocabulario semiespecializado. Este segundo grupo lo componen unidades léxicas que se pueden encontrar en diferentes dominios. El léxico de este grupo son los que conforman el mayor volumen de términos especializados en cualquier área del conocimiento, incluida la lengua desde una perspectiva generalista. Por dicha causa, estos términos hacen referencia a conceptos que son divergentes entre la lengua de especialidad y la lengua general y poseen un rasgo determinado por su naturaleza de significación variable que resulta dependiente del contexto en el cual se utilicen. (pp. 28-29)
- c) Vocabulario general de uso frecuente en una especialidad. El tercer grupo es el más abundante y lo conforman unidades léxicas de la lengua general que “sin perder su significado propio, como en el grupo anterior, viven dentro o en los aledaños de la especialidad” (Alcaraz Varó, 2000, p. 44).

Es necesario mencionar la relación existente entre los términos *léxico* y *vocabulario*, ya que se pueden observar diferentes connotaciones acerca de

ambas unidades léxicas, junto con un empleo diverso por parte de un gran número de autores e investigadores. Desde el punto de vista de esta investigación, es necesario aclarar el grado de equivalencia o divergencia que se produce entre ambos conceptos. Para poder aportar un poco de luz a esta cuestión, se ha considerado oportuno exponer el punto de vista de Alcaraz Varó (2000) cuando hace la siguiente afirmación:

En el párrafo anterior hemos utilizado las palabras léxico y vocabulario como equivalente y, en realidad, lo son, aunque se puedan descubrir algunas pequeñas diferencias entre ellos. Ambos comprenden, en principio, la totalidad de las palabras o unidades léxicas de una lengua. Sin embargo, el léxico es una clase abierta que está enriqueciéndose constantemente por medio de los neologismos, los barbarismos, las metáforas, etc. El vocabulario es, en cambio una clase cerrada (por ejemplo, el de un autor, el de una especialidad, etc.); por esta razón, se suele hablar del análisis del vocabulario en vez del análisis del léxico, por la connotación de clase cerrada del primero (p. 41).

De la afirmación anterior es necesario señalar que, en el caso de una especialidad, no siempre se produce una clase cerrada. Si tenemos en cuenta áreas de especialidad tales como los negocios o la informática, por ejemplo, es de sobra conocido el aumento del léxico que ambas áreas del conocimiento han experimentado en la lengua española. En el primer caso, debido al aumento de anglicismos que, como consecuencia del proceso globalizador, esta especialidad ha estado y está experimentado. En el segundo caso, el carácter incipiente que ha predominado en las últimas décadas en el área de la informática, e incluso en la actualidad, por medio del avance de la Inteligencia Artificial, ha permitido incrementar el número de neologismos en dicho saber.

Una cuestión relacionada con este punto está compuesta por el área de los diccionarios especializados. En palabras de Gómez de Enterría (2009) “el diccionario especializado es una obra con unas características concretas y, como tal, depende de una serie de factores no solo lingüísticos sino también extralingüísticos”. (p. 44). También, Quemada (1987, mencionado en Gómez de Enterría, 2009) establece que los diccionarios especializados se caracterizan por los siguientes rasgos:

- a) Instrumento de comunicación para unos usuarios que se relacionan con una especialidad determinada.
- b) Conjunto documental de un área de especialidad. Producto técnico y comercial condicionado por medios tecnológicos y mecánicos y por una estrategia comercial.

Además de la definición de los rasgos y características que presentan los diccionarios especializados es interesante determinar y establecer una clasificación que permita dar una visión más generalista de este fenómeno cultural. Es necesario tener en cuenta que no existe una única e inamovible clasificación porque dependiendo de los factores y criterios que se utilicen, así tendremos una clasificación u otra. En este caso, contamos con la clasificación establecida por Gómez de Enterría (2009), la cual divide las diversas tipologías en las siguientes categorías, tomando como referencia el criterio de las lenguas que los diccionarios contienen. De este modo podemos contar con la siguiente clasificación:

- a) Diccionarios especializados monolingües, los cuales ofrecen una definición descriptiva para cada una de las unidades léxicas que los componen, a pesar de poder añadir información de naturaleza encyclopédica en alguna de las acepciones.
- b) Diccionarios especializados bilingües, muestran la correlación de determinadas unidades léxicas entre diversas lenguas, predominando el inglés.
- c) Diccionarios especializados multilingües, proporcionan la equivalencia entre unidades léxicas de tres lenguas o más. En este caso, no se cuenta con una definición ni ninguna otra información de naturaleza lingüística.

2. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN EFE

La enseñanza del léxico en Español para Fines Específicos (EFE, en adelante) ha sido un área de estudio en constante evolución, influenciada por una

variedad de factores históricos, socioculturales y educativos. En este marco histórico, se explora la trayectoria de la enseñanza del léxico en EFE, desde sus orígenes hasta las tendencias contemporáneas, destacando los hitos significativos, los enfoques pedagógicos predominantes y los desarrollos metodológicos clave en este campo específico.

Para Dudley-Evans y St John (1998), la enseñanza del léxico para fines específicos y para la perspectiva generalista se basa en una fundamentación similar. De acuerdo con estos autores, lo que prima es establecer las diversas dimensiones que la enseñanza del vocabulario lleva implícitas en sí mismas:

It is important to distinguish between vocabulary needed for comprehension and that needed for production. In comprehension, deducing the meaning of vocabulary from the context and from the structure of the actual word is the most important method of learning new vocabulary. For production purposes, storage and retrieval are significant (1998, p. 83).

La afirmación anterior posee información clave acerca de la naturaleza del vocabulario y su relación con la adquisición de nuevas unidades léxicas. La perspectiva de estos autores establece una certera distinción entre dos facetas o dimensiones del vocabulario, ya que, por un lado, el vocabulario lleva inmerso, en su propia naturaleza, un objetivo dirigido a la comprensión de textos (aducto) tanto orales como escritos. Dicha comprensión está estrechamente relacionada por la estructura de la palabra y el contexto en el que se ha usado y, por otro lado, es necesario tener en cuenta la producción (educto) que el discente proporciona a sus interlocutores. Cabe aclarar que parte de dicha producción se relaciona con las recuperaciones, la intención y el almacenamiento que el interlocutor pueda ejecutar en el momento que se produce una negociación del significado con otro interlocutor.

Los antecedentes de la enseñanza de EFE pueden encontrarse en los programas de instrucción lingüística dirigidos a grupos específicos de hablantes no nativos durante los siglos XVI y XVII. En este período, el español se enseñaba principalmente con fines religiosos, comerciales y diplomáticos, adaptando el contenido y las metodologías de enseñanza a las necesidades

comunicativas de estos grupos específicos. Con el establecimiento de instituciones educativas y el desarrollo de la imprenta, la enseñanza del español comenzó a formalizarse y a incluirse en los programas de estudio de lenguas extranjeras. Tras dicha afirmación, se puede afirmar que con la llegada de Colón a América se inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje del español en áreas específicas como la comercialización, la religión, la agricultura y la ganadería, etc.

De acuerdo con Gómez de Enterría (2009), el léxico relacionado con los ámbitos técnicos y científicos experimenta un gran avance a lo largo del siglo XIX. Dicha evolución evidenciaría la evolución de la ciencia y el surgimiento de la tecnología. En lo concerniente a la lengua española, dicha autora afirma que no se producirá un desarrollo hasta la segunda mitad del siglo XX, debido a la edición en 1983 de lo que supondría el primer corpus de términos pertenecientes a diversas áreas de especialización, las cuales se caracterizaban por su multidisciplinariedad. Dicha obra se tituló *Vocabulario científico y técnico* y fue redactado por la Comisión de Terminología Científica de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Durante el siglo XX, la enseñanza del léxico en EFE experimentó una rápida expansión y consolidación como campo de estudio e intervención educativa. Con el crecimiento del comercio internacional, la cooperación académica y el turismo, se hizo evidente la necesidad de enseñar léxico específico para satisfacer las demandas comunicativas de profesionales y académicos en diversos campos. Los programas académicos y los cursos de formación profesional comenzaron a incorporar componentes de EFE, adaptando el contenido y las actividades de enseñanza al léxico específico requerido en áreas como negocios, medicina, turismo y tecnología (OpenAI, 2024).

De acuerdo con Sanz Álava (2007):

Referente a España, el término Enseñanza de la Lengua para Fines Específicos (cfr. Bueno Lajusticia, 2003) se aplica desde que en 1987 se establecieron en el V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA) apartados temáticos tales como: análisis de necesidades, diseño de programas, uso del vídeo en el aula y otros que

hoy se emplean de forma habitual en el diseño y aplicación didáctica de cursos específicos (p. 97).

A lo largo del siglo XX, la investigación en el campo del léxico en EFE se centró en la identificación de las necesidades lingüísticas de los estudiantes y en el desarrollo de metodologías efectivas para la enseñanza de vocabulario especializado. Se realizaron estudios sobre la adquisición del léxico técnico, la comprensión de textos especializados y las estrategias de comunicación en contextos profesionales y académicos. Estos estudios contribuyeron al desarrollo de enfoques pedagógicos centrados en la contextualización del léxico, la práctica comunicativa y el uso de materiales auténticos y relevantes para cada área específica.

En el siglo XXI, la enseñanza del léxico en EFE ha continuado evolucionando en respuesta a los cambios en la sociedad y en el panorama global. Se ha observado un aumento en la demanda de competencias lingüísticas y comunicativas específicas para el desempeño profesional en contextos internacionales y multiculturales. En este sentido, se han desarrollado enfoques interdisciplinares que integran la enseñanza del léxico con contenidos de otras áreas del conocimiento, así como el uso de tecnologías digitales y recursos multimedia para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. A medida que la enseñanza del léxico en EFE continúa evolucionando, se enfrenta a una serie de desafíos y oportunidades. Entre los desafíos se encuentran la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y socioculturales, la diversificación de los perfiles y necesidades de los estudiantes y la integración de enfoques interdisciplinares en los programas de estudio. Sin embargo, también existen oportunidades para aprovechar las nuevas tecnologías y metodologías educativas para mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza del léxico en EFE en el siglo XXI.

En resumen, la enseñanza del léxico en español para fines específicos ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia, adaptándose a los cambios en la sociedad y en el mercado laboral. Desde sus

orígenes, pasando por los siglos XIX y XX hasta las tendencias contemporáneas, la enseñanza del léxico en EFE ha demostrado su capacidad para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y para prepararlos para comunicarse eficazmente en un mundo globalizado y multicultural. Con el desarrollo de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos, se espera que la enseñanza del léxico en EFE continúe evolucionando y contribuyendo al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas específicas en contextos profesionales y académicos.

3. EL LÉXICO ESPECIALIZADO Y EL CURRÍCULO

En la relación existente entre la enseñanza del léxico en EFE y el currículo es necesario establecer diferentes aspectos que pertenecen a diversas naturalezas. Por un lado, hay que tener en cuenta aquellos instrumentos de enseñanza que permiten dirigir el camino hacia el que el profesorado se ve abocado a la hora de establecer los objetivos de enseñanza. Por otro lado, es necesario establecer qué rasgos definen el currículo en relación con la enseñanza de EFE, ya que, en este caso, nos encontramos en un área diferente a una visión generalista en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En lo que respecta al primer punto mencionado en el párrafo anterior, es necesario afirmar que los instrumentos de docencia que nos pueden indicar el camino a seguir para trazar una situación de aprendizaje, junto con el tratamiento que se va a hacer del léxico, están determinados por una serie de conceptos pertenecientes al campo de la enseñanza y que enumeramos a continuación:

1. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo:

El vocabulario productivo (también llamado vocabulario activo o vocabulario de producción) es el conjunto de unidades del léxico mental que un hablante efectivamente emplea en los mensajes que emite. El vocabulario receptivo (también llamado vocabulario pasivo o vocabulario de recepción) es el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes. Consecuentemente, el vocabulario receptivo forma parte del lexicón mental de un hablante. (Instituto Cervantes, 2024)

2. Lexicón mental:

El lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. (Instituto Cervantes, 2024)

3. Encuentros y repeticiones: La cantidad de momentos o situaciones en las que el alumnado interactúa con un concepto se denomina repetición, mientras que el concepto de encuentro alude a la primera ocasión, situación o contexto en el que el discente interactúa con una unidad léxica determinada. Un aspecto esencial que determina la necesidad de una mayor o menor número de repeticiones, para la adquisición de un nuevo término, estará determinado por el mayor o menor espacio de tiempo en el que esas repeticiones se produzcan. Existe, evidentemente, una clara correlación entre ambos factores para que la adquisición y el incremento del lexicón mental del alumnado se produzca (Peters, 2014; Pellicer-Sánchez, 2017).
4. Vocabulario. Según el Instituto Cervantes (2024):

El vocabulario puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. El vocabulario forma parte del sistema lingüístico y como tal es independiente del conocimiento particular de cada hablante, lo que lo diferencia del lexicón mental, que se relaciona con la competencia de cada hablante. Las propuestas actuales sobre didáctica del vocabulario recomiendan el trabajo sobre tres ejes:

- Enseñanza explícita y procesamiento en profundidad de parcelas de vocabulario.
- Enseñanza-aprendizaje implícitos (la lectura extensiva es uno de los principales medios de adquisición de vocabulario).
- Desarrollo de estrategias (Instituto Cervantes, 2024).

5. Proceso de adquisición de una unidad léxica. De acuerdo con Cervero Chamorro y Pichardo Castro (2000):

El proceso de adquisición de una unidad léxica implica su retención y su recuperación (reconocimiento o utilización). Las fases de este proceso se resumen en los siguientes puntos:

- La unidad léxica se reconoce como un nuevo término

- Se incluye en una red y pasa a formar parte del vocabulario receptivo.
- Decodificación del nuevo término a nivel cognitivo y verbal.
- Se pasa a utilizarla cuando se cree que se ha adquirido cierta seguridad sobre su dominio (p. 97).

Llegados a este punto, resulta importante remarcar la perspectiva de Richards (2001) cuando habla del concepto de frecuencia de la palabra. En lo que respecta a este punto, este autor menciona un estudio en el que, entre otras cuestiones, se afirma que la mitad de las palabras presentes en libros de texto solamente se utilizan una vez. Además, añade que “reconocer el 85% de las palabras de un texto no equivale a la comprensión del 85% de dicho texto”. (Richards, 2001, p. 6)

Siguiendo con este fenómeno de las frecuencias de las palabras, Richards (2001) afirma que:

Son importantes para la planificación de las listas de palabras en la enseñanza, pero es necesario tener en cuenta que la frecuencia no equivale a utilidad porque la frecuencia de las palabras depende del tipo de muestras del lenguaje que estén siendo analizadas... Las palabras con el grado de frecuencia y el rango más alto son consideradas como las más útiles en los propósitos de la enseñanza de lenguas. Pronto se observó, sin embargo, que la frecuencia y el rango no eran suficientes como una base para el desarrollo de listas de palabras porque las palabras con alta frecuencia y amplio rango en los textos escritos no son necesariamente las más fáciles de enseñar en un curso de lengua introductorio (p. 7).

Finalmente, en lo que se refiere a la enseñanza del léxico y su diseño, es necesario insistir en el área de las listas de palabras, es decir, conviene establecer una gradación de unidades léxicas que se correlacionen con un determinado grado de dominio de la lengua extranjera y, en el caso de esta investigación, dicho grado va unido a una especialidad determinada que se enmarca en el ámbito profesional. De este modo, seguiremos la línea establecida por Richards (2001) en la que enumeraba una serie de criterios de referencia que sirvieran para la elaboración de listas de palabras en los cursos de idiomas. Los criterios mencionados por dicho autor son los siguientes:

1. Enseñabilidad: consiste en la enseñanza de un vocabulario concreto en estados iniciales de aprendizaje porque puede ser ilustrado fácilmente por medio de imágenes o muestras.
2. Similitud: la elección de algunas unidades léxicas se producen por la similitud con las de la lengua materna.
3. Disponibilidad: hace referencia al hecho de que hay términos que no son frecuentes, pero suele venir a la mente cuando se piensa en ciertos temas.
4. Cobertura: está compuesta por palabras que cubren o incluyen el significado de otras palabras
5. Poder de definición: la selección de algunas unidades léxicas se produce porque son útiles a la hora de definir otras palabras, a pesar de no estar entre las más frecuentes de la lengua meta (p. 8).

En lo concerniente al segundo punto que se ha mencionado al principio de esta sección, es necesario afirmar que uno de los principales objetivos de un diseño curricular se dirige a establecer una correlación entre los fundamentos teóricos y prácticos que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este rasgo puede conducir a dotar a dicho proceso de las herramientas necesarias para garantizar un cierto grado de eficiencia en todo ese proceso.

Desde el punto de vista de García Santa-Cecilia (1995) la relación entre el currículo y la enseñanza de lenguas extranjeras se sostiene de este modo:

En definitiva, el interés por aplicar el concepto de currículo al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras responde precisamente al intento de constituir una especialidad de carácter multidisciplinar que pueda desarrollarse a partir de fundamentos propios. Esta especialidad deberá poner en relación la teoría y la práctica de la enseñanza en un proceso dinámico que permita ir adoptando las soluciones más adecuadas en cada caso concreto a partir de unos principios generales que estén abiertos a la crítica en función de los resultados de la experiencia (p. 23).

De acuerdo con este autor mencionado anteriormente, el establecimiento del currículo de español como lengua extranjera se divide en tres etapas o niveles que se muestran en la siguiente figura. Dichas etapas se muestran en la figura 1, a continuación:

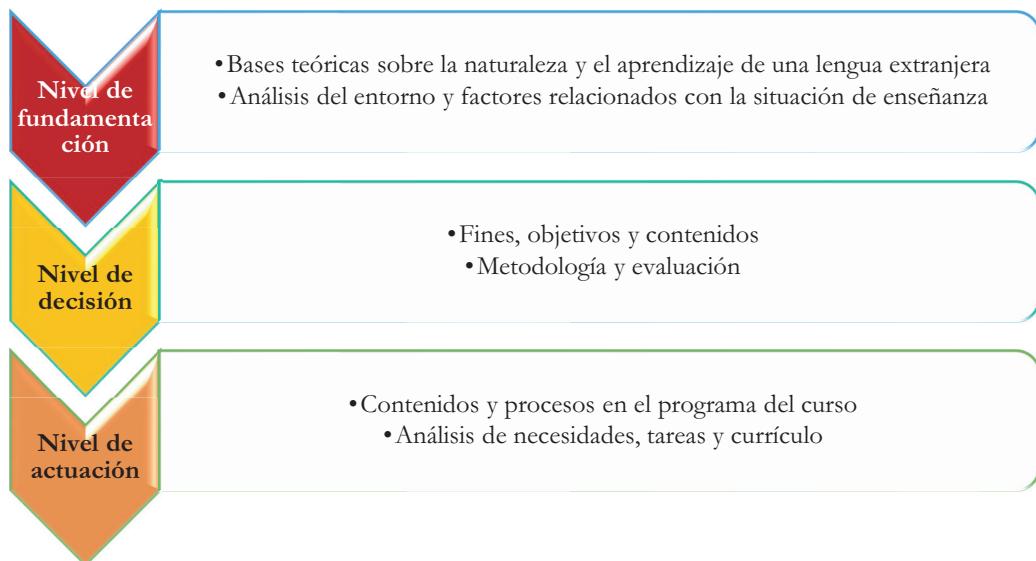


FIGURA 1: Niveles de implementación del currículo (*García Santa-Cecilia, 1995*)

Una vez analizadas los rasgos que definen el currículo, desde una perspectiva generalista, se torna necesario la realización de un análisis del currículo desde la dimensión de los fines específicos para, de este modo, poder tener una visión más nítida del lugar que ocupa el léxico en dicho documento tan esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo y su diseño, en relación con las lenguas de especialidad, debe ir dirigido a satisfacer las necesidades particulares de grupos de agentes sociales que no se adaptan a las necesidades de aprendizaje de una lengua meta de índole generalista, sino que, más bien, presentan unas demandas que son más concretas en cuanto a los posibles contextos y situaciones en los que se tendrán que desenvolver con éxito. De acuerdo con Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia (2012):

La particularidad de los currículos con este tipo de necesidades reside en el hecho de que el grupo de aprendientes y futuros usuarios de la nueva lengua está integrado por personas que comparten una misma especialidad profesional y es en el desarrollo de las actividades propias de esa especialidad en donde van a hacer uso de la lengua que necesitan aprender. (p. 11)

Con respecto a la enseñanza del español para fines específicos y el vocabulario, algunos autores tales como Ciapusco (2007) y Parodi (2008) (citados en Martín Peris, Sabater & García Santa-Cecilia, 2012) afirman que:

Las necesidades de estos grupos no se limitan al dominio del vocabulario propio de su profesión; sus miembros forman parte de comunidades discursivas que se caracterizan por realizar sus actividades mediante géneros del discurso propios y es el dominio de esos géneros, en su doble vertiente – externa o social e interna o funcional -, lo que se constituye en objetivo del currículo de la lengua extranjera; el vocabulario especializado, pues, no es sino una parte de la vertiente interna de esos objetivos (p. 11).

Una cuestión que resulta esencial, a la hora de distinguir un currículo especializado de un currículo generalista en la enseñanza del español como lengua extranjera, se relaciona con las necesidades del alumnado. De este modo, de acuerdo con Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia (2012), se deben distinguir las necesidades objetivas y subjetivas. En el caso de la primera tipología, es necesario mencionar que se corresponden con las necesidades derivadas del uso de la lengua, mientras que las segundas están estrechamente vinculadas con las necesidades de aprendizaje. Serían las necesidades objetivas las que confieren una cierta peculiaridad en el diseño de un currículo especializado, ya que las necesidades subjetivas o de aprendizaje presentan un alto grado de similitud con el currículo de índole generalista.

Otro aspecto que resulta esencial, cuando analizamos las particularidades del diseño de un currículo especializado, tiene que ver con las fases que determinan su elaboración. De este modo, Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia (2012) determinan tres fases que vienen a estar determinadas por los siguientes factores que se muestran en la tabla 1:

4. HACIA UNA DETERMINACIÓN DEL LÉXICO EN UN CURSO DE EFE

Tal y como se ha señalado en el epígrafe anterior, a la hora de determinar el currículo de especialidad es necesario tener en cuenta, principalmente, el contexto de uso de la lengua. En el caso que nos atañe y en relación con el concepto de ámbito, es necesario delimitar la selección de las unidades

TABLA 1: Fases del currículo especializado. Fuente: Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia (2012)

Fase	Acciones	Pasos
Primera Fase	Selección del currículo especializado y caracterización del mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo del paso. - Instancias que intervienen en su desarrollo. - Resultado a obtener. - Herramientas que se utilizarán y los procedimientos a seguir.
Segunda Fase	Exploración de los dos contextos que resultan ser fundamentales: el entorno de aprendizaje de los aprendientes y el entorno de uso del español.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo del paso. - Instancias que intervienen en su desarrollo. - Resultado a obtener. - Herramientas que se utilizarán y los procedimientos a seguir.
Tercera Fase	Se centra en aspectos de organización y desarrollo de un plan pedagógico a partir de los datos obtenidos en las dos fases previas. Se ofrecen pautas para la organización del tipo de programa, así como los objetivos y contenidos necesarios como agentes sociales en comunidades de habla meta.	<ul style="list-style-type: none"> - Decisión del tipo de programa aplicable. - Modo de enfocar la definición de los objetivos.

léxicas que queden relegadas al ámbito profesional, “que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o profesión” (Consejo de Europa, 2002, p. 49).

Otra esfera que debemos tener en cuenta para la selección y determinación de las unidades léxicas graduadas en un curso de español para fines específicos, se relaciona con las situaciones en las que los aprendientes tendrán que desenvolverse en una comunidad de habla hispana. Estas situaciones están determinadas por una esfera mayor que está compuesta por el contexto externo de uso, el cual se caracteriza por una serie de factores que, en mayor o menor medida, determinarán las negociaciones del significado entre interlocutores de una especialidad. Entre otros factores se pueden determinar una serie de restricciones y condiciones contextuales relacionadas con las condiciones físicas, sociales, tiempo, etc.

Las situaciones externas que se producen en cada ámbito estarán determinadas, por lo tanto, por factores de índole diversa que están inmersos de unas categorías descriptivas determinadas. Por medio del establecimiento de estas categorías descriptivas podemos establecer una serie de unidades léxicas que estén marcadas por la gradación del nivel de dominio de la lengua de los discentes y por el campo léxico que pertenezca a una especialidad determinada.

El Consejo de Europa (2002) estableció cuáles deben ser las categorías descriptivas que sirvan de puntos de referencia para determinar una lista de palabras para cualquier curso de EFE que esté inmerso en el ámbito profesional.

Tal y como hemos señalado anteriormente, resulta esencial establecer una serie de puntos de referencia que nos permitan determinar con más precisión, coherencia y exactitud las listas de palabras a aprender en cada uno de los grados de dominio de la lengua que estén inmersos en un curso de EFE. Para ello, contamos con las siguientes líneas de diseño para dicha elaboración, las cuales vienen reflejadas en la figura 2 de la siguiente manera:



FIGURA 2: Categorías descriptivas para un curso de EFE. Fuente: Consejo de Europa (2002)

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo podrían servir dichas categorías descriptivas para la elaboración de un curso de español de negocios (ámbito profesional) de nivel B2-C1, tomando como referencia una unidad didáctica perteneciente al manual de español de negocios cuyo título es Empresa Siglo XXI (Iriarte & Núñez, 2009), cuya temática está relacionada con el mundo laboral y se muestra en la tabla 2.

TABLA 2: *Ejemplo práctico de una lista de vocabulario dentro del ámbito profesional y de ENE*

Categoría Descriptiva	Unidades léxicas del mundo laboral
Lugares	Despacho, feria de muestras, salones de actos, etc.
Instituciones	Sindicatos, Delegación de la Seguridad Social, Sercla, oficina de empleo (SEPE), etc.
Personas	Funcionario/a, abogada, albañil, soldador, representante sindical, graduados universitarios, jefa/e de promoción, gerente, etc.
Objetos	Material de oficina, maquinaria industrial, mono de trabajo, fresadora, soldador, material de bricolaje, etc.
Acontecimientos	Entrevista de trabajo, despido, concurso público de empleo, conflictos laborales, etc.
Acciones	Aclarar choques culturales en una entrevista de trabajo, fichar, currar, transferencia bancaria, domiciliación bancaria, darse de baja o de alta, etc.
Textos	Elaboración de un Currículum Vitae, carta de presentación, anuncio de trabajo, nómina, convenio, contrato laboral, etc.

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Es conveniente afirmar que la combinación de tecnologías avanzadas con métodos pedagógicos innovadores tiene el potencial de hacer el aprendizaje más eficiente, atractivo y personalizado. De acuerdo con OpenAI (2024), estas son algunas de las muchas áreas potenciales donde la inteligencia artificial puede transformar la enseñanza del léxico para el español con fines específicos:

1. Desarrollo de plataformas personalizadas de aprendizaje (PPA):
 - Plataformas adaptativas: Investigación sobre cómo los algoritmos de aprendizaje automático pueden crear experiencias de aprendizaje personalizadas para cada estudiante, adaptándose a su nivel de conocimiento, estilo de aprendizaje y objetivos específicos en el área profesional que deseé.

- Evaluación en tiempo real: Utilización de IA para evaluar el progreso del estudiante en tiempo real y ajustar el contenido y las actividades de acuerdo a su desempeño. Por ejemplo, realizando entrevistas de trabajo por medio de *chatbots*.

2. Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN, en adelante) en la enseñanza del léxico:

- Análisis semántico: investigación sobre cómo los modelos de PLN pueden analizar y entender contextos complejos para enseñar el uso correcto del léxico en situaciones específicas.
- *Chatbots* educativos: Desarrollo de *chatbots* que puedan interactuar con los estudiantes en español, proporcionando práctica conversacional y retroalimentación inmediata. Estos *chatbots* también pueden servir como elementos de tutorización al alumnado sin establecer un horario concreto.

3. Generación automática de material didáctico:

- Creación de ejercicios: Investigación sobre la generación automática de ejercicios y evaluaciones personalizados basados en el léxico específico que se desea enseñar. Evidentemente, dichos ejercicios pueden servir de base al profesorado, pero siempre será necesaria el análisis y evaluación de la utilidad y eficacia que dichos materiales pueden aportar a los objetivos establecidos previamente.
- Textos autogenerados: utilización de IA para crear textos y materiales de lectura y escritura, así como textos orales que incluyan vocabulario relevante para el campo específico de estudio del estudiante. En todas las tipologías mencionadas se hace necesario el establecimiento de rúbricas de evaluación para poder determinar el nivel de satisfacción alcanzado.

4. Análisis de corpus especializados

- Identificación de términos clave: uso de IA para analizar grandes corpus de textos especializados (por ejemplo, textos médicos, legales, de negocios) y extraer términos y frases clave que deben enseñarse.
- Adaptación de contenidos: investigación sobre cómo adaptar el contenido educativo en función de los términos y frases extraídos de estos corpus especializados.

5. Gamificación y aprendizaje basado en juegos:

- Juegos educativos: desarrollo de juegos que incorporen el aprendizaje del léxico especializado, utilizando IA para adaptar la dificultad y contenido del juego al nivel y progreso del estudiante.
- Realidad virtual y aumentada: investigación sobre el uso de tecnologías de realidad virtual y aumentada para crear entornos inmersivos donde los estudiantes puedan practicar el léxico en contextos simulados.

6. Análisis de datos y retroalimentación avanzada:

- Analítica de aprendizaje: uso de IA para analizar los datos de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar retroalimentación detallada sobre su progreso y áreas de mejora.
- Predicción de desempeño: investigación sobre la creación de modelos predictivos que puedan anticipar el desempeño futuro de los estudiantes y sugerir intervenciones educativas proactivas.

7. Integración con herramientas de trabajo profesional:

- Simulaciones profesionales: desarrollo de simulaciones que permitan a los estudiantes practicar el léxico en contextos profesionales reales, como negociaciones, diagnósticos médicos, entrevistas de trabajo etc.
- Integración con software profesional: investigación sobre cómo integrar la enseñanza del léxico con herramientas de software que los estudiantes usarán en su campo profesional, como software de contabilidad, gestión de proyectos, etc.

A modo de conclusión, y tal y como hemos podido analizar a lo largo de esta investigación, la enseñanza del léxico en un curso de español general, en contraste con un curso de EFE, está principalmente determinado por las necesidades objetivas de los aprendientes, ya que son dichas necesidades las que determinan la diferenciación de situaciones y contextos a los que los usuarios de un curso de EFE y/o ELE se deben adaptar como agentes sociales. Tanto las situaciones como los contextos externos de uso establecerán las categorías descriptivas en las que se deban enmarcar las distintas unidades léxicas que conforman las listas de vocabulario presentes en cada una de las situaciones de aprendizaje que compongan el curso, junto con el nivel de dominio del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaráz Varó, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Alianza Editorial
- Bueno Lajusticia, M.^a R. (2003). *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*. Proyecto Córydon.
- Cervero Chamorro, M.^a J. & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa
- Ciapusco, E. (2007). Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 148, 405-416. <https://doi.org/10.3917/ela.148.0405>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Edelsa.
- Gómez de Enterría, J. (2007). La enseñanza del español con fines específicos. En Lacorte, M. (coordinador), *Lingüística Aplicada del Español* (pp. 149-181). Arco Libros.

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO

La enseñanza del léxico en español de los negocios para fines específicos

- Gómez de Enterría, J. (2009) *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco Libros.
- Iriarte, E. & Núñez, E. (2009). *Empresa Siglo XXI: el español en el ámbito profesional*. Edinumen
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Ariel.
- Instituto Cervantes. (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 20 de mayo de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martín Peris, E., Sabater, M.^a L. & García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Instituto Cervantes.
- OpenAI. (2024). ChatGPT. Consultado el 02/05/2024. <https://www.openai.com/>
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381-402. <https://doi.org/10.1177/1362168815618428>
- Peters, E. (2014). The effects of repetition and time of post-test administration on EFL learners' form recall of single words and collocations. *Language Teaching Research*, 18(1), 75-94. <https://doi.org/10.1177/1362168813505384>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Sanz Álava, I. (2007). *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria*. Tirant lo Blanch.



ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN CONTENIDO A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA LITERARIA

CONTENT LEXICAL ACQUISITION THROUGH LITERARY COMPETENCE

Aurora Biedma Torrecillas
Universidad de Granada
abiedma@ugr.es

RESUMEN

El discurso literario se ha presentado de diversas formas a lo largo de la historia de la didáctica y los diversos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su literacidad implica el acercamiento al léxico más allá de su valor semántico permitiendo llegar a su función comunicativa por su valor pragmático. Esta doble dimensión se establece a través de la Competencia literaria como la manera particular de crear un discurso a través de la lengua, utilizada como medio con unos fines específicos en contenidos concretos. Las pautas para su adquisición y dominio son determinantes desde todos los niveles de lengua. En el presente artículo, se presentan reflexiones sobre las variables, perspectivas metodológicas y materiales didácticos que permiten su enseñanza-aprendizaje desde el contexto de los aprendices de lengua extranjera o lengua adicional.

Palabras clave: competencia literaria, léxico, adquisición, contenido, pragmática, literacidad, LE/LA.

ABSTRACT

Literary discourse has been presented in different ways throughout the history of didactics and the various approaches to foreign language teaching. Its literacy implies approaching the lexicon beyond its semantic value, allowing us to reach its communicative function through its pragmatic value. This double dimension is established through Literary Competence as the particular way of creating a discourse through language, used as a medium for specific purposes in specific contents. The guidelines for its acquisition and mastery are decisive at all levels of language. In this article, reflections are presented on the variables, methodological perspectives and didactic materials that allow its teaching-learning from the context of foreign language learners or additional language learners.

Keywords: Literary Competence, Lexis, Acquisition, Content, Pragmatics, Literacy, LE/LA.

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.7.3.8918>



1. INTRODUCCIÓN

El discurso literario se ha planteado largo y tendido a lo largo de la historiografía de la Lingüística y la Pedagogía, presentándose diversas formas de acercamiento al concepto de Literatura según las diferentes teorías lingüísticas.

Parte del misceláneo tratamiento didáctico dado a los textos literarios en las aulas, viene dado por la falta de criterios claros a la hora de delimitar su objeto de estudio. A menudo se plantean problemas metodológicos precisamente porque no tenemos establecidos los límites y se confunde fácilmente el componente lingüístico de un texto literario con la competencia en Literatura, especialmente en el aula con alumnos de lengua extranjera (LE) o lengua adicional (LA)¹. Las propuestas didácticas se enfocan erróneamente, o bien, como en las metodologías tradicionales, el texto es un pretexto trabajando únicamente la competencia lingüística o bien, centrándose en la historia de la Literatura o en la obra del autor en la que se encuentra el texto, quedando excluida alguna de las dos. En otras ocasiones nos centramos en la estilística del texto como si nuestros alumnos fueran expertos conocedores del metalenguaje literario planteando análisis de recursos literarios para la comprensión del léxico que compone los textos, focalizando la adquisición de léxico como herramienta única para comprender los mismos, acudiendo a la traducción de manera descontextualizada y como centro de la comprensión lectora sin considerar otras estrategias de la comunicación y la literacidad de ese discurso, utilizando recursos desvinculados de la adquisición global.

¹ El concepto de *lengua adicional* nos parece relevante tal como quedó identificado por Judd, Tan y Walberg (2001) como alternativa a los tradicionales de *lengua extranjera* o *lengua segunda*, por considerarlo más apropiado, pues una persona puede estar aprendiendo una tercera o una cuarta lengua, que además no tiene por qué ser de un país extranjero: “Teaching additional languages’ rather than commonly used terms ‘second languages’ or ‘foreign languages’. Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. ‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it” (p. 6).

En el presente trabajo intentaremos delimitar el objeto de estudio y presentaremos análisis de propuestas didácticas aplicables a la adquisición de léxico desde las diferentes propuestas de enfoques para abordar los textos literarios.

2. ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Con el fin de clarificar los enfoques y objetivos a la hora de abordar el discurso literario en la enseñanza a alumnos de LE/LA, en el presente trabajo vamos a intentar definir algunos conceptos básicos. Aunque se puede pensar que esas definiciones resultan muy simples tal como las mostraremos, sin embargo, se trata justo de eso, de especificar de manera sencilla las fronteras entre tres aspectos que consideramos fundamentales para definir las propuestas didácticas.

Desde los nuevos enfoques centrados en el desarrollo de diversas competencias, vamos a fijarnos en la enseñanza de lengua en contenido. Generalmente, los planteamientos quedan aproximadamente delimitados cuando abarcan contenidos *per se* separados de la propia lengua. Es decir, en áreas como matemáticas, historia, arte, física, etc., queda claro que la lengua es un medio para transmitir los contenidos de las mismas. Sin embargo, cuando el contenido de la materia utiliza la lengua como medio y como base, es más complicado marcar los límites, este es el caso de la Literatura. A menudo, se confunden tres conceptos: *Literatura*, *Discurso literario* y *Competencia literaria*.

Vamos a determinar el contenido para diferenciarlo del medio de difusión: la lengua.

Podemos definir *Literatura* como la disciplina que estudia los movimientos, autores y obras que se han creado en un momento sociocultural de la historia con unas determinadas concepciones, circunstancias y entornos, con unos objetivos concretos. La epistemología de la Literatura abarca una serie de campos no siempre estudiados ni considerados. El objetivo se establece al tener en cuenta todos y evitar los prejuicios sobre esta materia desde algunos sectores de la Lingüística.

Si hiciéramos una consulta sobre este concepto habría tantas respuestas como perspectivas determinadas de cada individuo: Perspectiva lingüística, perspectiva poética, perspectiva social, perspectiva cultural, perspectiva psicológica, perspectiva de la percepción, perspectiva de la creación, perspectiva de la expresión, perspectiva histórica, perspectiva artística, perspectiva del metalenguaje, perspectiva filosófica, perspectiva estética, perspectiva pragmática...

El criterio de selección de uno de ellos reside precisamente en ser conscientes de que no podemos limitarnos a un solo enfoque, es decir, la Literatura es todo. Definir su contenido implica considerar estos aspectos como las variables del objeto de estudio porque no es una materia cerrada, pero sí delimitada. Queda definida y, por tanto, se puede estudiar y enseñar sin estar al arbitrio de quién lo haga.

El *discurso literario o producto textual literario*, por su parte, es una forma de la lengua para manifestar una tipología textual con unas determinadas características (estéticas, ideológicas, sociales, culturales, pragmáticas...) que plantea la ruptura de los parámetros establecidos para crear un discurso diferente en una comunidad de hablantes, aunque siempre partiendo de la norma común de esa comunidad. La capacidad para manipular la norma del sistema de una lengua es, precisamente, el dominio de la misma. Pero no solo el discurso literario es el hacedor de tales rupturas. Continuamente, los hablantes de una lengua estamos jugando con esos cambios para expresar ideas o sensaciones que el receptor no espera y de esta forma transmitir una idea nueva (discurso coloquial, publicitario, periodístico, formal, académico, irónico, etc.). Cada producto textual tiene su formato y sus registros y el literario no es menos. El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) define el concepto de texto como:

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua (p. 95).

Dejando claro que se refiere a todo tipo de texto en general. Tanto así, que el capítulo 4.6.2. presenta todas las tipologías textuales de una lengua y entre todas ellas, como una más, incluye “libros, de ficción o no ficción, incluyendo publicaciones literarias” (p. 93).

Resulta, pues, obvio que no es un discurso desconectado ni superior a otro, simplemente diferente, como lo son los demás entre sí.

La *competencia literaria*, viene a ser el conocimiento de la Literatura, por una parte (entiéndase el concepto como lo hemos definido arriba). Y por otra, la manera particular de crear un discurso a través de la lengua utilizada como medio. Es decir, la competencia literaria engloba el “dominio” del discurso literario y el conocimiento de la Literatura en la que se incluye ese discurso.

En el siguiente gráfico (Figura 1) podemos ver la dependencia entre estos tres conceptos:

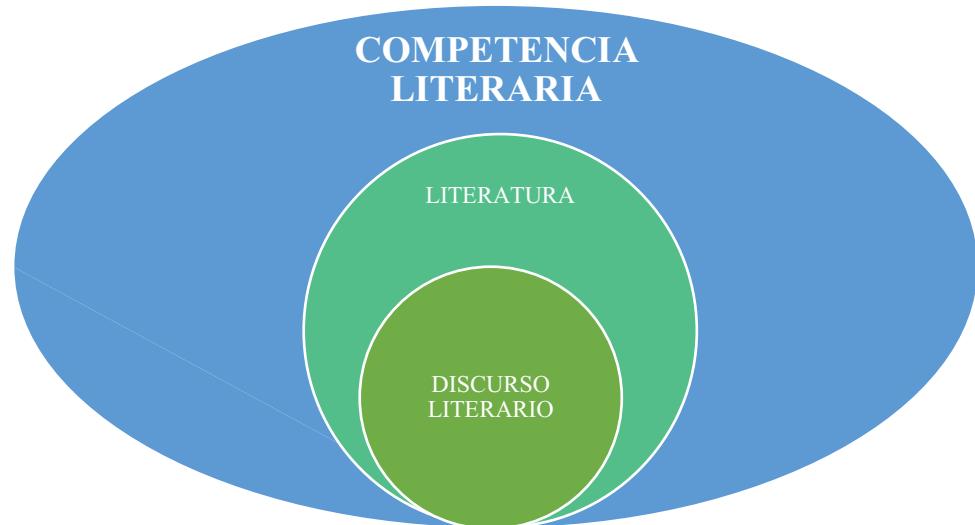


FIGURA1: Creación propia

El Marco de nuevo avala esta idea al especificar en sus descriptores de la comprensión lectora para el nivel C (C1 y C2) que el usuario “puede entender e interpretar prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo

textos literarios o no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales." (p. 222). Propone la máxima competencia de un texto literario en los niveles más altos, al igual que lo plantea en el dominio de las restantes tipologías textuales. Más adelante, en este artículo, veremos cómo la competencia literaria se puede alcanzar en escala, unida al resto de las competencias transversales, como cualquier otra competencia. Aunque en el MCER no se establezcan descriptores de manera explícita hasta los niveles de dominio y maestría (C1 y C2, respectivamente), en el *Volumen Complementario* (2021) sí se incluye el producto textual literario tanto entre las funciones de la lectura por placer:

Leer por placer

Esta escala comprende textos escritos y signados, tanto de ficción como de no ficción, incluidos, entre otros, textos creativos, diferentes tipos de textos literarios, artículos de revistas y periódicos, blogs, biografías (en función de los intereses de cada persona) (p. 70).

Como en la producción de escritura creativa:

Escritura creativa

Esta escala trata la expresión imaginativa y personal dentro de una variedad de tipologías textuales en las modalidades escrita y signada. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- los aspectos que se describen, desde información cotidiana sencilla, pasando por varios temas de sus áreas de interés, hasta atractivas historias y descripciones de experiencias;
- los tipos de texto: desde anotaciones en un diario, breves biografías imaginarias y poemas sencillos hasta descripciones y textos imaginativos detallados y bien estructurados;
- la complejidad del discurso: desde palabras /signos y frases sencillas/os, pasando por textos claros y cohesionados, hasta textos claros, bien estructurados y fluidos elaborados de acuerdo con las convenciones de un género textual concreto;
- el uso de la lengua: desde vocabulario básico y frases sencillas, hasta la adopción de un estilo seguro, personal y natural adecuado al género textual y al/la lector/a. (p. 79)

No obstante, no queda bien especificada una escala de descriptores para la Competencia literaria en los distintos niveles de dominio de lengua.

Entendemos que, como en cualquier otra disciplina de aprendizaje, la Literatura necesita unos descriptores de contenidos que se adapten al nivel de lengua del alumno para crear una propuesta didáctica. Un objeto de estudio será determinar esa escala al ser el producto textual literario fruto de la lengua como instrumento y como contenido de transmisión de conocimiento en sí mismo.

El propio *Marco* en su *Volumen Complementario* (2021) marca las pautas para aplicar en las distintas disciplinas al amparo de las necesidades de cada una. Al ser la Competencia literaria un producto de la comunicativa, esta es la vez un instrumento para su expresión, por lo que no podemos distinguir los límites de los descriptores entre una y otra en cuanto a la Competencia lingüística, al estar ya determinados en el *MCER*, pero sí en cuanto a los contenidos de las Competencias cultural y pragmática que serían pertinentes establecer en cada nivel de dominio de lengua para facilitar a los docentes y a los aprendices las propuestas de aprendizaje con un texto literario. Estas competencias comunicativas determinan el discurso literario y la propia disciplina de la Literatura, así cualquier aprendiz de cualquier nivel de lengua podría adquirir conocimiento en el grado de dominio que le corresponda de la Competencia literaria.

Para establecer esos descriptores de Competencia literaria será necesario basarse en los descriptores ilustrativos que se plantean en el *Volumen Complementario* (2021) con la doble finalidad de continuismo, por una parte, y, por otra, adaptar la escala específica de nuestra materia a las ya establecidas de la Competencia lingüística.

Una vez configurada la escala de la C. Literaria, esta será una herramienta de referencia y no necesariamente un instrumento de evaluación, por lo que siempre es susceptible de ser modificada o adaptada por los profesores según las necesidades didácticas de la clase: “Los descriptores ilustrativos son una base para el desarrollo de los estándares adecuados a cada contexto” (*Volumen Complementario*, 2021, p. 53).

3. CONSIDERACIONES EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA

Partiendo de esta categorización de conceptos, llegamos a la cuestión didáctica acerca de la metodología para transmitirlos a los alumnos. Esta reflexión abarca tanto a nativos con más alto dominio de su lengua, como a alumnos que no son nativos de esa lengua y por lo tanto están adquiriendo la Competencia lingüística a la vez que la literaria. En el estudio que nos ocupa vamos a centrarnos en el segundo caso, es decir, alumnos que están adquiriendo una LE/LA.

Si hacemos un barrido por los manuales destinados a la enseñanza de LE/LA, veremos que la Competencia literaria ha sido muy maltratada porque o se ha centrado en el producto textual a nivel lingüístico o se ha limitado a la Literatura que los envuelve como mero pretexto para trabajar un elemento cultural. A lo largo de los años, los planteamientos han pasado de la más pura estilística inicial desde la que el texto literario era considerado algo casi sagrado y modelo de lengua, a centrarse exclusivamente en el elemento formal de expresión que proponían los métodos estructuralistas, e incluso el comunicativo en sus inicios, cuando el discurso literario es mirado con cierta reticencia por los lingüistas y fuera de la dimensión puramente comunicativa de la lengua sin apenas fijarse en las características literarias, relegándolo básicamente a ser una muestra de cultura y objeto de comprensión lectora en el mejor de los casos². Actualmente, por fortuna, los planteamientos pedagógicos empiezan a tener en cuenta los elementos mucho más coordinados y unidos que presentan esta tipología textual, como puede apreciarse en las recientes publicaciones y en las propuestas que se presentan en los diferentes congresos especializados en nuestro campo. Sin embargo, aún quedan vacíos, sobre todo, por la falta de concienciación del alcance del producto

² Diversos autores que trabajan en este campo corroboran estas afirmaciones entre ellos: Sanz (2006), Acquaroni (2008), Mendoza Fillola (2004), Albaladejo (2007), Baralo (2005), yo misma lo he abordado en varias ocasiones (2007) (2014). Sin olvidar análisis de diversos manuales como el que realizó Martín Peris (2000) donde pone de manifiesto la falta de dedicación a los textos literarios.

textual literario por parte de los autores de manuales de enseñanza de LE/LA y de algunas corrientes metodológicas.

Sea como fuere, desde la nuestra visión del discurso literario dentro de la competencia literaria, lo primero que debemos establecer es la distinción entre los focos de atención hacia el texto para poder marcar la hoja de ruta didáctica. Se trata de poner el foco en la forma o en el contenido. Es decir, el texto literario como manifestación de la lengua (centrado en la forma del discurso sobre el contenido) o el texto literario como producto de la literatura de una lengua (centrado en el contenido con una forma de discurso de lengua determinado). En el primer caso, la pauta metodológica se centra en la lengua como objeto de aprendizaje a través del texto literario, es decir, el foco está en la forma. En el segundo, el objetivo será la adquisición de la competencia literaria (Discurso literario-Competencia lingüística y Literatura) y el foco reside en el contenido (perspectiva en el que se basa el enfoque metodológico de Aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE).

La clara distinción de estos puntos de vista es fundamental para la creación de propuestas didácticas. Tanto los objetivos como las pautas metodológicas varían en función del enfoque desde el que queramos abordar el texto literario. Bien es cierto que en algunos aspectos tienen puntos en común, sin embargo, hay que establecer el orden y el valor de cada tarea según la finalidad de la secuencia didáctica. No se debe olvidar que la finalidad de la lectura o la producción de un texto no son fines en sí mismos, sino que implican una literacidad con un propósito específico y unos recursos pragmáticos precisos. En todos los productos textuales de una lengua y mucho más en los literarios, donde a menudo se rompen las reglas para crear un efecto determinado en el interlocutor, el nivel de competencia es más exigente y el léxico ocupa el papel principal en esa literacidad del discurso envuelto en una finalidad concreta.

Trabajar sobre el cómo y el cuándo se debe utilizar el léxico explícito, es el instrumento para evitar errores pragmáticos que conduzcan a problemas

de comprensión y comunicación entre el texto (oral o escrito) y su carga de literacidad, y el alumno lector o escuchante. (Agustí Llach, 2005). El léxico es uno de los instrumentos mediante el cual se materializa la Competencia pragmática cargada de Competencia cultural que cobra relevancia en la Competencia literaria. Descartamos la tradicional posición de centrarse en el análisis y comprensión del léxico de un texto como único medio para su interpretación porque la adquisición de léxico no es lo mismo que la adquisición de significados de enunciados. Es precisa la comprensión e interpretación de la manipulación de los significados convencionales para poder aproximarnos a la intención comunicativa de un discurso, es decir, llegar a su literacidad. La Competencia léxica es una competencia integrada y forma parte de un conjunto de competencias y productos textuales, que, en el caso de los literarios, conforman su identidad. El siguiente esquema ilustra esta idea (Figura 2):

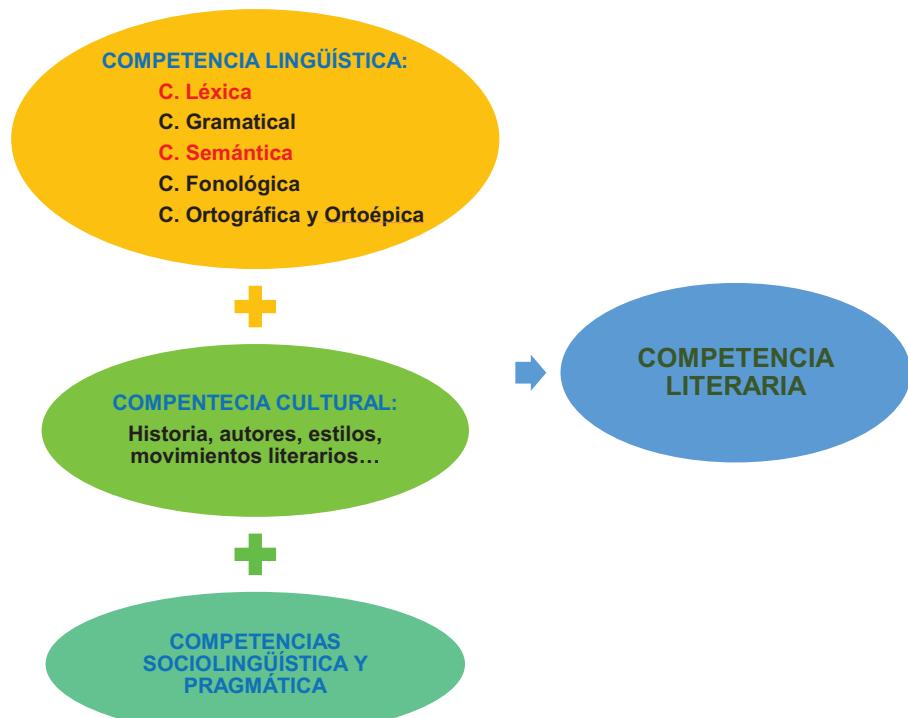


FIGURA 2: Creación propia

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO
Adquisición de léxico en contenido a través de la competencia literaria

El acercamiento a la enseñanza/aprendizaje de la Competencia léxica partiendo de un producto literario, sea oral o escrito, viene determinado por consideraciones previas centradas en el alumno. En primer lugar, tener en cuenta que todo hablante parte de unas creencias determinadas en su L1 que le permiten disponer de herramientas con las que enfrentarse al discurso de una LE/LA. El alumno de LE/LA parte de su propia experiencia del mundo y de los saberes de su L1, lo cual puede favorecer el aprendizaje del sentido de una palabra y el primer acercamiento al texto, pero también puede conducirle a errores, ya sea, porque no siempre el léxico describe lo mismo en las diferentes lenguas, ya sea, porque se desconocen las expresiones hechas y la fraseología tanto a nivel semántico como pragmático y su posible alteración de significado en el contexto de la literacidad de un producto literario concreto. En este momento es fundamental el desarrollo de las estrategias de aprendizaje del alumno y las habilidades de comprensión lectora aplicadas a la necesidad comunicativa del aprendiz a partir de su edad (infantil/juvenil/adulta) y las fases cognitivas para la adquisición del léxico. Dichas estrategias lectoras Rodrigo (2019) las vincula a diferentes etapas en el proceso de comprensión lectora desde dos ámbitos:

- 1) Estrategias cognitivas de lectura (análisis textual, manejo del contenido semántico global y organización textual)
- 2) Estrategias metacognitivas (mejora de la conciencia del proceso, evaluar la comprensión del texto e identificar problemas y tomar medidas).

Es evidente que la tarea del profesor con respecto al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes supone enseñarlos a adaptarse a diferentes situaciones, tipo de *input* y propósito de lectura aplicando estas diversas estrategias lectoras. No obstante, hay que tener en cuenta que “la estrategia es lo que pone en marcha el alumno cuando está realizando una actividad” (Rodrigo, 2019, p.77).

El alumno lector ante un enunciado determinado ya percibe algunas expectativas, como identificar la interpretación que el hablante-escritor tiene

intención de comunicar y le permite activar un procedimiento para identificar posibles interpretaciones.

Todo ello ayuda a enriquecer sus recursos expresivos, a la hora de producir textos, y su capacidad de inferencia de significado de nuevas palabras a partir de un contexto lo suficientemente explicativo.

El trabajo con las estrategias de lectura implica acomodarlas a los distintos niveles del proceso de adquisición. Cassany (2006) clasificó igualmente estos tres niveles como planos dentro de la comprensión de textos:

Plano de las líneas: se refiere a la comprensión literal del texto. El lector se enfrenta a la información contenida en el texto, aplicando sus esquemas y creencias de conocimiento. En este estadio reconoce palabras y significados que tiene adquiridos.

Plano entre líneas: tiene que ver con la comprensión de los significados implícitos en los textos que contribuyen a darle coherencia y extraer conclusiones.

Plano detrás de las líneas: permite comprender un texto a partir de poder evidenciar cuál es la ideología que subyace, descubrir el propósito del autor, las razones que lo motivaron a escribir ese discurso, su interrelación con otros discursos, y qué postura adopta el lector ante el contenido de ese texto. Tanto el autor como el lector tienen propósitos discursivos socialmente reconocidos que se concretan en textos que reflejan el punto de vista y la visión del mundo de quien escribe. Este tercer aspecto -lo denominará- como “literacidad crítica”.

Llegados a este punto, detengámonos en el concepto de *literacidad* (tomado del inglés: *literacy*) que venimos citando a lo largo de este trabajo, porque entendemos que juega un papel determinante en la compresión de un producto textual, en general y, sobre todo, de un texto literario y en la dimensión que alcanza en la didáctica de la Competencia literaria, habida cuenta de que la literacidad implica la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje escrito con un propósito social específico. Leer y escribir no son fines en sí mismos: es necesaria una intención comunicativa.

La UNESCO (2006) describe cuatro dimensiones que abarca el término literacidad y que se pueden resumir como sigue:

- Literacidad como un conjunto de habilidades individuales cognitivas de lectura y escritura que se adquieren en distintos niveles y son independientes del contexto en el que se desarrollan los individuos.
- Literacidad como aplicada, practicada y situada dependiendo del elemento socio-contextual. Desde esta perspectiva, la literacidad es una práctica social, alojada en el contexto social.
- Literacidad como un proceso de aprendizaje que se enfoca en el proceso mismo del aprendizaje antes que en los resultados, puesto que el sujeto que aprende es un sujeto activo y crítico de su proceso formativo (ya planteado hace tiempo desde el constructivismo de Vygotsky, 1988 y de Piaget, 1969).
- Literacidad en el contenido de los *textos*, ya que, además de sus condiciones de producción y reproducción, es un elemento fundamental en los procesos comunicativos y su intencionalidad.

Los diferentes enfoques metodológicos actuales recogen estos criterios, aunque no siempre ajustados a todos sus ámbitos. A menudo, se presentan como hacedores de didácticas envolventes que proponen la adquisición en los diferentes niveles, pero se olvidan de esas estrategias propias de aprendizaje y de las creencias y conocimiento del mundo en la propia lengua de los aprendices. Por lo que sería necesario abordar un producto textual literario partiendo de lo consabido y lo compartido como herramientas para la comprensión de su literacidad.

4. PROPUESTAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA LÉXICA A TRAVÉS DE PRODUCTOS TEXTUALES LITERARIOS

Como decíamos arriba, la adquisición de léxico a través del producto textual literario se encuentra muy predeterminado dependiendo de la realidad de aprendizaje del alumno. Desde los obvios requisitos a tener en cuenta como

son la edad, la nacionalidad y su nivel de dominio de la LE/LA, los parámetros para abordar el léxico deben extenderse a determinados aspectos de las creencias que presentan los aprendices, a saber:

- 1) Considerar los motivos para estar en esa clase/curso: puede tratarse de una clase obligatoria en el programa de estudios del alumno o puede ser un curso voluntario por el que el alumno esté especialmente interesado. Lógicamente, el nivel de motivación inicial no será lo mismo y, en consecuencia, tampoco lo será el de implicación en su propio aprendizaje.
- 2) Intereses: determinan la elección de un texto, la forma de enfocar la propuesta didáctica y el acercamiento a las competencias, estrategias y habilidades propias del alumno en la adquisición.
- 3) Base cultural o étnica: este elemento es crucial para asegurar el éxito de toda propuesta didáctica. Si algo determina sobremanera las estrategias de aprendizaje de un alumno es la base cultural que posee como marcadura de sus creencias y herramientas de aprendizaje tanto en la forma de relacionarse con los textos como en la manera de comportarse con el grupo de la clase. No es baladí conocer el “saber aprender” de cada alumno de distinta procedencia cultural porque al no estar familiarizado con una determinada metodología de adquisición de léxico que podamos proponerle, su fracaso en la adquisición queda garantizado. A menudo, nos encontramos en clase con creencias metodológicas del alumnado basadas en antiguos criterios de adquisición (traducción, léxico descontextualizado, léxico inamovible, reverencia al texto literario, etc.). Ante estos casos, no podemos iniciar una secuencia directamente apartada de sus estrategias, sino planteándola desde pautas razonables que permitan poco a poco al alumno ir adaptándose a otra forma de adquisición a partir de las evidencias de éxito personal en su aprendizaje.
- 4) Experiencia personal en la lectura de textos literarios: a veces, los profesores presuponemos que un texto literario resulte atractivo a los

alumnos por el mero hecho de que es un producto aparentemente “diferente”. Esa idea implica que los alumnos están familiarizados con la lectura de productos literarios en su lengua, que la comprenden y que tienen habilidades para su análisis. Sin embargo, solemos encontrarnos con una realidad bien distinta, en la que los lectores son reacias a enfrentarse con tal tipología textual, tal vez, porque sus propias presuposiciones ante ello son negativas al considerarlos textos opacos y difíciles de interpretar, tal vez, porque no han tenido pautas metodológicas previas que les hayan permitido abordar ese tipo de discurso con herramientas adecuadas.

- 5) Competencia literaria de los estudiantes: las herramientas culturales y las habilidades adquiridas en la L1 ayudan a enfrentarse a textos en una LE/LA. Cuando esas competencias son muy vagas, las expectativas del alumno son igualmente básicas y reacias ante al objeto de estudio ante el desconocimiento de los contenidos y forma de un texto literario. En mayor o menor medida, como defiende Culler (1975), los lectores tienen un conocimiento implícito de ciertas convenciones que les permiten interpretar las palabras y los enunciados y conferirles un “significado literario”, más allá del meramente literal. Esta habilidad ha de desarrollarse para hacer un alumno competente.
- 6) Competencia lingüística de los estudiantes: el nivel de competencia lingüística en la lengua de aprendizaje determina la asimilación del texto y la forma de enfrentarse a él, aun teniendo estrategias de competencia literaria. Las estrategias de comprensión se activan de manera especial en esta tipología textual en la medida en que el alumno parte de la especificidad de la misma y acude de manera casi instintiva a la relación del contexto para comprender el texto. Esta herramienta de aprendizaje abre al docente un abanico de posibilidades para la propuesta didáctica, como plantea Roig Martín (2015): “Aunque el vocabulario estudiado en una unidad temática pueda resultar a veces

dispar, aquel presente en los textos literarios generalmente intenta evocar determinadas sensaciones o impresiones en el lector” (p. 1085).

- 7) Madurez cognitiva y nivel emocional del aprendiz: sobre este punto habría mucho que apuntar. En resumen, diremos que la forma de adaptación al nuevo producto textual dependerá de la edad del alumno, de sus conocimientos culturales y ambientales, de su procedencia socio-cultural, de su integración y de sus capacidades cognitivas y estrategias de aprendizaje.
- 8) Grado de aceptación de ese producto textual literario: este aspecto depende en gran medida de los dos puntos anteriores. Hay aprendices muy familiarizados con la lectura de textos literarios que aceptan de manera natural este tipo de discurso, mientras que los menos suelen mostrar cierto rechazo y tienen muchas reticencias por ideas preconcebidas acerca de los textos. La temática de las lecturas también influye en su empatía, así como el formato del discurso literario (poesía, narrativa, cómic, teatro, novela gráfica, en formato digital o en papel, etc.)
- 9) Homogeneidad del grupo de estudiantes: al contrario de lo que cabe pensar, un grupo de destino muy homogéneo generalmente aporta menos para la didáctica de esta competencia que un grupo heterogéneo, por el mero hecho de que la diversidad de puntos de vista, de creencias y de gustos literarios, permite al profesor propuestas didácticas más activas y variadas teniendo en cuenta las diferentes estrategias y herramientas cognitivas de los componentes del grupo. Ante textos con elementos tan subjetivos como son los literarios, la forma de enfrentarse al mundo es diversa, por lo que cuantas más perspectivas se aúnen, más rica será la respuesta al input.
- 10) Personalización y reacción: la retroalimentación de la lectura de un texto literario permite al alumno expresar su capacidad interpretativa y crítica ante ese producto de la nueva lengua. La particularidad de

la propuesta didáctica para entender un discurso literario radica en la posibilidad de margen interpretativo que le permite al aprendiz desde sus capacidades y sus herramientas tanto de la competencia lingüística como de la cultural y literaria en general. Permite al alumno poder crear productos similares u opinar sobre ellos.

El discurso literario, como venimos diciendo en este estudio, presenta multitud de aspectos y permite al docente abordarlo desde una gran multiplicidad de enfoques teóricos y metodológicos con perspectivas diversas. En esta ocasión nos estamos centrando en el aspecto del valor del léxico en su comprensión para interpretarlos y alcanzar nuevas habilidades en la competencia lingüística en particular y en la literaria en general. Analizar la dimensión del léxico en la obra literaria desde varios ámbitos permite ampliar la dimensión del mismo (véase la propuesta sobre cinco posibles modos de leerlo: la palabra como palimpsesto, el lado simbólico-mítico del léxico, la iconicidad de la palabra literaria, el léxico como visión de mundo y la palabra en el metaverso digital que propone García Peña, 2022).

Los parámetros y guía para las propuestas didácticas para la adquisición del léxico a través de productos textuales literarios son tan diversos como enfoques y realidades docentes.

Presentamos a continuación algunas líneas de enfoques/modelos de actividades destinadas a la comprensión, adquisición y expresión de léxico que podemos considerar incluir en una propuesta didáctica partiendo de un producto textual literario para el desarrollo de la comprensión lectora y de la competencia literaria:

- 1) Acercamiento previo a las herramientas y creencias cognitivas del alumno recurriendo a su experiencia en el mundo y a su realidad para familiarizarlo con lo que va a leer o escuchar:

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

¿Cuál es el mejor día de la semana para ti?

¿Qué sueles hacer un viernes?

¿Qué hay en tu nevera ahora mismo? ¿Crees que tienes que comprar algo más si viene una visita a comer a tu casa?

Ahora compara lo que haces tú con lo que hace el protagonista del poema “Completamente viernes”.

TÚ	EL POETA

- 2) Adaptar las actividades y tareas al perfil del aprendiz (no necesariamente los textos).
- 3) Presentar la adquisición con actividades que acudan al conocimiento y a los recursos que se utilizan igualmente dentro de la lengua coloquial y de la “literaria”.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Lee las siguientes citas sobre el amor, ¿con cuál te identificas más?

- a) Sentimiento que mueve a desear que la realidad amada, otra persona, un grupo humano o alguna cosa, alcance lo que se juzga su bien, a procurar que ese deseo se cumpla y a gozar como bien propio el hecho de saberlo cumplido. (DRAE).
- b) Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.
Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente ser amado.
Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero paroxismo;
enfermedad que crece si es curada.
Éste es el niño Amor, éste es su abismo.
¿Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

(F. de Quevedo)

- c) El enamoramiento son los dos minutos y medio más gloriosos de la vida. (Richard Lewis)
- d) Te quiero no por quien eres, sino por quien soy cuando estoy contigo. (Gabriel García Márquez).
- e) El amor es lo único que crece cuando se reparte. (Antoine de Saint-Exupéry).
- f) Todo lo que sabemos del amor es que el amor es todo lo que hay. (Emily Dickinson).

- g) Es la segregación de varias sustancias químicas en nuestro cerebro.
h) Algo que me hace flotar.

¿Cómo lo definirías tú?

- 4) Plantear actividades y tareas para aprender a partir de errores léxicos y léxico-pragmáticos.
- 5) Presentar contrastes semánticos y pragmáticos a partir de un contexto, permitiendo que el alumno asocie referencias metafóricas.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

En la estrofa 15, Miguel siente que Ramón lo llama a través de los campos llenos de almendros en flor. En la 16, es el propio Miguel el que reclama la presencia de su amigo a través de una hermosa metáfora “a las aladas almas de las rosas / del almendro de nata te requiero”.

1. Intenta comprenderla uniendo cada uno de los dos sentidos.

Sentido figurado	Sentido real
Aladas almas.•	• Las flores del almendro se llaman rosas.
Rosas del almendro.•	• Te convoco a que nos veamos.
Almendro de nata.•	• Los pétalos de las flores se desprenden, vuelan, cuando hace aire.
Aladas almas de las rosas.•	• Las almas vuelan libres como si tuvieran alas.
Te requiero.•	• La flor del almendro es blanca.

Fuente: *Curso de literatura* (Díaz & García, 2013, p. 170)

- 6) Plantear la adquisición desde un enfoque natural para que el alumno no se sienta abrumado por la información que debe captar, sino simplemente lo que pueda adquirir:

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Vamos a ver un breve vídeo sobre José Zorrilla, el autor de *Don Juan Tenorio*.
<http://www.telemadrid.es/programas/el-punto-sobre-la-historia/Jose-Zorrilla-Don-Juan-Tenorio-2-1883231706--20170310094308.html>

Toma nota de lo que entiendas y después comparte la información con la clase a través de un Padlet. Puedes añadir otra información que encuentres o sepas.

- 7) Presentar el aprendizaje del léxico para ser aplicado de manera directa y con adquisición directa por medio de imágenes, explicaciones, definiciones, relaciones, etc.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

16 Relaciona los medios de comunicación con su imagen.

periódico, redes sociales, revista, internet, televisión, radio

17 ¿Qué puedes hacer con estos medios de comunicación?
Clasifica las palabras de las etiquetas. Hay varias posibilidades.

un periódico, un mensaje, una revista, una carta, por internet, un email

Hablar, Escribir, Enviar, Crear, Leer

Fuente: *Lola y Leo 3* (Fritzler, Lara & Reis, 2018, p. 13)

- 8) Entradas léxicas almacenadas y asimiladas para poder ser analizadas desde el proceso de adquisición contextual.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

- ¿Cómo se describe a los personajes protagonistas del relato *Rebobinando*? Indica las características que creas positivas y las negativas.

LAURA

POSITIVAS	NEGATIVAS

JORGE

POSITIVAS	NEGATIVAS

- Ahora comparte tu listado con dos compañeros y discutid, si no estáis de acuerdo, tal vez os ayudáis a entender mejor. ¿Cómo podríais definir a estas personas según vosotros? ¿Cómo las presentaríais a alguien que no las conoce?
- Proponed 5 características que deben cambiar para que estos personajes se conviertan en sus opuestos.

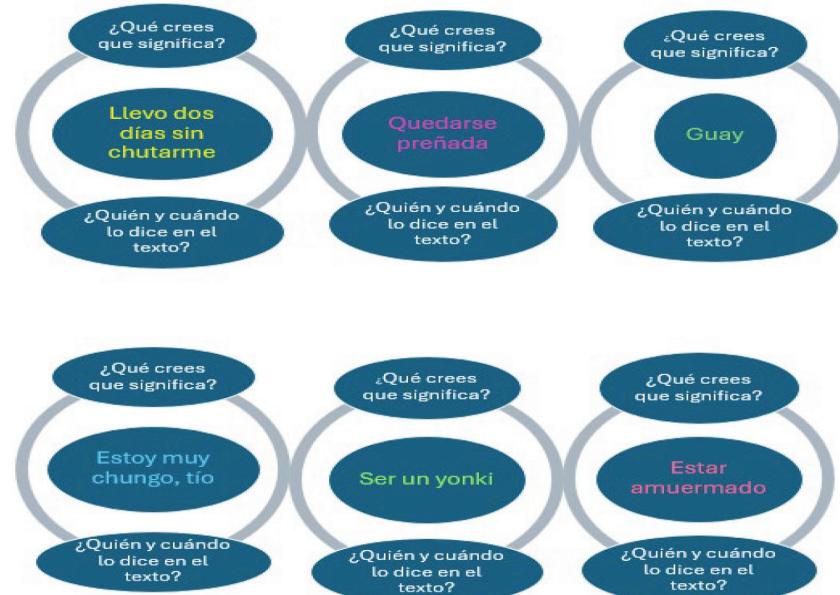
LAURA: 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____

JORGE: 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____

- 9) Encontrar los dobles sentidos o los sentidos manipulados en el texto literario: dimensión de la palabra, expresiones, enunciados, etc.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

En la obra *Bajarse al moro* aparecen muchas expresiones coloquiales propias del argot de “La Movida” de Madrid, vamos a ver si sabes qué significan. Si no conoces lo que significa, alguien de la clase tiene la respuesta con un ejemplo, búscalos, si lo necesitas. Después indica un ejemplo del texto:



- 10) Visión icónica y simbólica del mundo

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Busca el significado de las palabras en las definiciones dadas abajo y según el contexto del poema:

TÁLAMO	
ENFUNDADO	

DOBLADILLO	
ESTRANGULANTE	
VÁSTAGO	
INJERTO	
PODADOR	
TALAR	

1. Algo que ahoga oprimiendo el cuello.
2. Borde que se hace en la ropa
3. Algo dentro de una funda
4. Lugar donde los novios celebran sus bodas.
5. Parte de un vegetal que se introduce en otro.
6. Rama tierna que brota de un árbol o planta. Persona descendiente de otra.
7. Cortar un árbol.
8. Persona que corta las ramas superfluas de una planta.

11) Expresión intercultural partiendo de las creencias y herramientas según la realidad de procedencia del alumno.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Con qué situación asocias los siguientes conceptos y luego compártelo con tu compañero:

CONCEPTO	TU ASOCIACIÓN	ASOCIACIÓN DE TU COMPAÑERO
Libertinaje		
Engaño		
Destreza		
Profanación		
Sombra		
Misericordia		
Apoteosis		

12) Presentando el léxico en situaciones de autenticidad comunicativa con input directo.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

En grupos de cuatro vamos a hablar de los personajes de *Don Juan Tenorio*. Una pareja describe cómo os imagináis a los personajes femeninos y otra pareja a los masculinos. Después pondré vuestras descripciones en común para completar vuestra visión de los personajes. Podéis reaccionar utilizando expresiones de acuerdo o desacuerdo como:

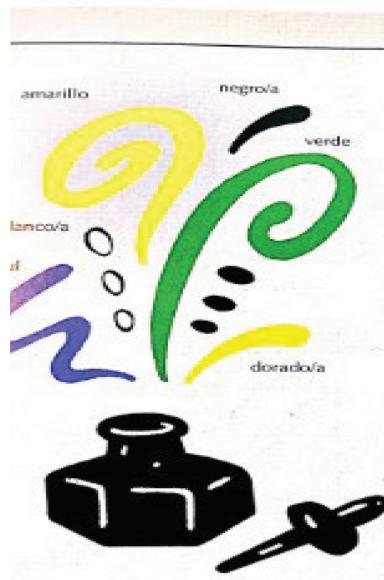
¡Anda ya!	¡Claro!
¡Yo no lo creo!	¡Qué va!
¿De verdad?	Por supuesto
Yo también lo creo	¡No puede ser!
Desde luego	¡Imposible!
¡No puede ser!	Pues, yo no lo creo así

PERSONAJES FEMENINOS			PERSONAJES MASCULINOS		
DESCRIPCIÓN	FÍSICA	DE CARÁCTER Y PERSONALIDAD	DESCRIPCIÓN	FÍSICA	DE CARÁCTER Y PERSONALIDAD
DOÑA INÉS			DON JUAN		
DOÑA ANA			DON LUIS		

13) Adquirido por contexto y reflexión del alumno:

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

¿De qué color es la tierra? ¿De la música? Aquí tenéis un poema de Octavio Paz, escritor mexicano que a lo mejor conocéis. Si no, éste es el momento. Se llama "N" y es un poema en color. Os proponemos un juego poético. Antes de saber de colores veía Octavio Paz la tierra, los áboles, la música... vamos a dejarnos llevar sacar nuestras asociaciones más profundas. Con el gran conocimiento que hemos adquirido de los colores, de su valor y significado, y con nuestra sensibilidad, vamos amitirnos el lujo de convertirlos en poetas. Te damos los adjetivos que utilizó el autor, pero antes de saber cómo los colocó él, ponedlos vosotros según lo que os eran. Después podéis comparar vuestras soluciones y, al final, comprobar cuánto abéis acercado al original.



Caso

Nombra el árbol, niña.
Y el árbol crece, lento y pleno, ~~de~~ anegando los aires,
~~de~~ deslumbramiento,
hasta volvemos ~~de~~ la mirada.

Nombra el cielo, niña.
Y el cielo ~~de~~, la nube ~~de~~, la luz de la mañana
se meten en el pecho
hasta volverlo cielo y transparencia.

Nombra el agua, niña.
Y el agua brota, no sé dónde,
bajo la tierra ~~de~~, reverdece la flor, brilla en las hojas
y en húmedos vapores nos convierte

No dices nada, niña.
Y nace del silencio
la vida en una ola
de música ~~de~~;
su ~~de~~ marea
nos alza a plenitudes,
nos vuelve a ser nosotros, extraviados

¡Niña que me levanta y resucita!
¡Ola sin fin, sin límites, eterna!

Soluciones:

verde deslumbramiento
verde la maraña
y el cielo azul, la nube blanca
bajo la tierra negra,
de música amarilla
su dorada marea

Fuente: Abanico (Chamorro Guerrero, Lozano López, Martínez Gila, Muñoz Álvarez, Rosales Varo, Ruiz Campillo & Ruiz Fajardo, 2010, p. 191)

14) Poner énfasis en la Competencia auditiva.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

2a  **2b** El Instituto Cervantes para celebrar el *Día del Español*, ha pedido a diferentes personalidades del mundo hispano que expliquen cuál es su palabra favorita. Escucha y anota cuáles son y los motivos que dan.



1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

2b Piensa en cuál sería la palabra que elegirías tú sin decírsela a tus compañeros. Explícales los motivos por los que has escogido esa palabra y ellos deberán adivinarla.

(Tomado de *Vitamina C1*, p. 119)

5. CONCLUSIONES

La adquisición de una competencia parte de unos saberes del individuo sobre los que aportar nuevos contenidos. La manera de enfocar su metodología será la clave de su éxito. Un aprendiz de lengua extranjera/lengua adicional se encuentra con un doble reto en su andadura de saber aprender: el objeto de aprendizaje es también la herramienta, la lengua.

Los productos textuales que transmiten esa LE/LA vienen cargados de particularidades que determinan su forma, función y contenido. Cada uno de ellos maneja la lengua de manera particular, especialmente, los productos textuales literarios en los que la Competencia lingüística se une a la Cultural y Pragmática de manera extraordinaria para transmitir mensajes especialmente manipulados y con una carga de contenidos adicionales a lo que realmente expresa. Este es el valor más allá de la herramienta de la lengua que engloba la Competencia literaria. En este artículo nos hemos centrado especialmente en el papel que juega el léxico en el texto literario porque consideramos que la adquisición correcta de la competencia léxica determina la dimensión del

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO
Adquisición de léxico en contenido a través de la competencia literaria

mismo, entendiendo la adquisición no como mera comprensión de la palabra sino de la palabra en un discurso determinado y de características específicas marcadas por la literacidad. La propuesta pedagógica es, sin duda, un reto por precisar la enseñanza de sus elementos de trabajo, conducentes a un “saber” partiendo del instrumento de ese “saber” como medio de comunicación que también es necesario desarrollar. Las propuestas didácticas deben hacer partícipe al alumno de ese doble aprendizaje de manera que la adquisición resulte lo más natural posible aprendiendo a la vez que descubre y siendo más competente a la vez que “aprende a aprender” con todas sus destrezas activas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2008). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana. <https://n9.cl/iyxpc>
- Agustí Llach, M.^a P. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. A. Álvarez, L. Barrientos, M. Braña, V. Cobo, M. Cuevas, C. de la Hoz, I. Iglesias, P. Martínez, M. Prieto & A. Turza (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional* (pp. 96-102). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <https://n9.cl/8p3vq>
- Albaladejo, D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5, 1-51.
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En J. M.^a Izquierdo, O. Juan Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, A. Mochón, H. Lim & W. Altman (eds.), *Actas de FIAPE. I Congreso internacional: el español, lengua del futuro*, Toledo del 20 al 23 de marzo de 2005. <https://n9.cl/tp0i2>
- Biedma, A. (2007). ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua? *Boletín Millares Carlo*, 26, 241-260.
- Biedma, A. (2014). La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional* (pp. 159-170). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://doi.org/10.5565/rev/fraseolex.63>
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chamorro Guerrero, M.^a D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. & Ruiz Fajardo, G. (2010). *Abanico*. Difusión.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. <https://n9.cl/g956>

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Instituto Cervantes. <https://n9.cl/pvhka>

Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Cornell University Press.

Díaz, L. & García, G. (2013). *Curso de Literatura española moderna*. Edinumen.

Fritzler, M., Lara, F. & Reis, D. (2018). *Lola y Leo 3*. Difusión.

García Peña, L. L. (2022). El léxico en la obra literaria: algunas claves para su lectura e interpretación. *Lenguaje y Textos*, 56, 13-24. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.18626>

Judd, E. L, Tan, L. & Wallberg, H. J. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education. <https://n9.cl/aezs6>

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-129. <http://hdl.handle.net/2183/8128>

Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1. <https://n9.cl/88tshs>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Literacy for Life*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315624662>

Roig Martín, A. (2015). El papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de léxico en inglés. En T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (coords.), *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 1071-1086). Universidad de Alicante.

Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 6, 5-23.

Sarralde, B., Casarejos, E., López, M. & Martínez, D. (2016). *Vitamina C1*. SGEL.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.