

## LA INFLUENCIA DEL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Francisco Fermín Llanillo Gutiérrez

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

**Resumen:** En el artículo se presentan y analizan los resultados de una encuesta realizada a profesores ingleses de español en Londres. Esta encuesta está enfocada en una serie de campos léxicos y muestra como se actualizan unas u otras unidades según la lengua en la que estén trabajando. Tratamos de demostrar cómo estas diferencias se deben al componente cultural que se desarrolla en la enseñanza de idiomas.

**Resumo:** Neste artigo presentase e analizan os resultados dunha enquisa feita a profesores ingleses de español en Londres. Esta enquisa está enfocada nunha serie de campos léxicos e amosa como se actualizan unhas ou outras unidades segundo a lingua na que se estea a traballar. Tentamos demostrar como estas diferenzas debense ao componente cultural que se desenvolve na ensinanza de idiomas.

**Abstract:** The aim of this paper is to present and analyze the results of survey to a group of English teachers of Spanish in London. This survey is structured in various lexical fields and shows how units are actualized according to the language they are using. The main goal is to show how these differences are due to the cultural component that is involved in language teaching.

Cualquiera que se haya enfrentado a la docencia de una lengua extranjera habrá podido comprobar que es esta una disciplina que exige una renovación constante en su metodología. Las investigaciones, los estudios, la observación, los resultados o las propias experiencias personales son una excelente guía que nos indica hacia qué lugar debe dirigirse una enseñanza de segundas lenguas moderna y acorde con los nuevos tiempos. La teoría nunca ha estado tan al servicio de la práctica como hoy en día, y concepciones como las de *competencia comunicativa*, *aprendizaje intercultural* o el desarrollo de las *destrezas receptivas* y *productivas* son el resultado del trabajo conjunto de investigadores y docentes. Y es que la enseñanza de idiomas es una disciplina que debe fundarse en la experiencia, ser empírica. Pues bien, esta misma experiencia es quien debe marcar, y de hecho quien marca el camino que deben seguir las investigaciones. Como investigador en lexicología por un lado y como docente por el otro, he tenido la oportunidad de realizar un estudio fundamentado en una experiencia propia y relativo al vocabulario en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nos vamos a centrar por tanto, en el aspecto del léxico en la enseñanza, es decir, en la llamada *competencia léxica*. Esta

*HESPERIA. ANUARIO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA, X (2007)*

competencia es una de las que más renovaciones ha sufrido en su metodología pedagógica. No será preciso explicar la importancia que tiene esta competencia, baste recordar las palabras de Rainer Maria Rilke que decían aquello de *Una palabra ganada es una gran conquista*; efectivamente así es, en especial, en estos tiempos donde las palabras nacen y mueren, se gastan y desgastan, se transforman y enriquecen o se olvidan entre las páginas de un diccionario que nunca se abre. Mientras que la adquisición de la gramática y de la fonología de una lengua son procesos que concluyen, la adquisición del caudal léxico nunca se da por finalizada, a la vez que se producen constantes renovaciones en su seno. Así pues, no resulta de extrañar que su didáctica haya sufrido una casi constante evolución. Observando la historia de la enseñanza del léxico encontramos que para llegar a los problemas que hoy tratamos de superar, antes se han tenido que superar muchos otros (muchas veces a través del método del ensayo-error). Si nos remontamos a la primera mitad del siglo XIX, nos encontramos con que aún continúa en auge un método que comenzó a desarrollarse a comienzos del siglo XVIII. Era el método tradicional de gramática y traducción, el antecedente de todos los demás métodos. Como se basaba en la traducción, la figura principal era el texto, del que se extraían las palabras no conocidas, con el fin de elaborar inmensas listas de palabras totalmente descontextualizadas que el estudiante debía memorizar. Esa era toda la didáctica del léxico. Años más tarde, con el *enfoque oral* se dio un paso adelante, pese a no tratarse de un enfoque centrado precisamente en el vocabulario. Al postular que las lenguas extranjeras deben aprenderse del mismo modo que la lengua materna, se introduce el contexto en los vocabularios, a veces con el apoyo de imágenes y renunciando a la mera traducción. El problema era ¿cómo elaborar esas listas contextualizadas? ¿quién decide qué palabras son más o menos importantes en cada campo léxico? Esta necesidad hizo que comenzasen a aparecer los primeros diccionarios de frecuencias, que siguieron la falsa lógica de que la *importancia* de una palabra es igual a su frecuencia. Hoy sabemos que no es así. Evidentemente hubo otros enfoques que no supusieron evolución en lo que respecta a la enseñanza del léxico. El enfoque *audiolingual*, que da prioridad a la comunicación oral prefiere centrarse en la fonética. No obstante, existieron otros enfoques casi centrados en el léxico.

El método de la *contextualización* parte de la necesidad de incrementar el léxico a partir de lecturas, más o menos intensivas que se van graduando a medida que el alumno va adquiriendo un mayor conocimiento, teniendo en cuenta la frecuencia de las palabras. Como resultado surgen los libros de lectura que indican su nivel de vocabulario, que suele ser 2000 palabras para el primero, 3000 para el segundo, 3500 para el tercero, etc. Se trabaja mucho con la idea de las familias de palabras, y por lo tanto de una manera contextualizada en una situación significativa, de modo que la práctica del léxico de la nueva lengua continúe fuera del aula de E/LE. Este fue el germen de los enfoques más modernos que atendían prioritariamente las necesidades comunicativas del alumno. El enfoque *nocional-funcional*, por ejemplo parte de la exigencia de un aprendizaje autodirigido por el estudiante, y de las necesidades de los hablantes, sobre todo en los primeros niveles. La corresponsabilidad del profesor y el alumno en la enseñanza del léxico es fundamental, de manera que el profesor debe conocer las necesidades de comunicación del estudiante. Se pasa, entonces de considerar que la *importancia* de una palabra es su frecuencia a considerar que es su funcionalidad. Ahora bien, ya tenemos diccionarios de frecuencias, pero ¿cómo hacer uno de funcionalidad? Los lexicólogos encontraron una sutil pero importante diferencia: la que había entre el léxico *frecuente* y el léxico *disponible*. De esta manera, una palabra podría ser menos frecuente pero más funcional que otra. Problema resuelto. Sin embargo, la evolución de la enseñanza es un proceso que nunca termina y en la década de los ochenta surge un nuevo método, basado en el enfoque comunicativo pero que intenta superar el currículo nocional-funcional. Se trata del enfoque por tareas (*task approach*), cuyo objetivo es integrar en un sólo proceso el diseño curricular, la metodología y la evaluación. En lo que se refiere al léxico, se insiste en la necesidad de aprender vocabulario temático, es decir aquel que sea necesario para la tarea que se deba realizar, operando a través de los resultados obtenidos en los estudios sobre el léxico disponible.

En los últimos años parece que nos hemos dado cuenta de otro detalle importante: la lengua es un hecho cultural, es decir, que no sólo se trata de un compendio de gramática, léxico, morfología y fonología sino que es además el espejo donde se ven

reflejadas la cultura y las formas de la vida cotidiana de la comunidad que la habla. En un primer momento, la novedad reside en la introducción de conocimientos culturales además de lingüísticos, mediante la elección de textos para trabajar en clase que se refieran a costumbres y actitudes de los hablantes de esa lengua. No obstante, enseguida se dio el paso importante y decisivo: era además necesario relacionar la lengua con la cultura del pueblo que la habla, sin desligar ambos conceptos. El lenguaje, como instrumento cultural está íntimamente ligado al entorno y buena parte de él está modelado según los hábitos lingüísticos y no sólo lingüísticos de cada grupo social. La lengua de una comunidad puede resultar una excelente guía de costumbres y un sorprendente tratado psicosocial. El adiestramiento lingüístico deja paso a uno cultural, algo que los docentes de lenguas extranjeras han podido comprobar. En los últimos años, ha venido ganando peso la importancia de la llamada dimensión cultural, como queda reflejado en documentos oficiales, como el currículum oficial, pero además ha calado muy hondo en lo que se refiere a la metodología y didáctica de la enseñanza. Nos encontramos en un momento en el que el papel fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera se encuentra precisamente en esta dimensión cultural de comunicación. Nadie duda ya de la mejora que representa una educación globalizadora e integrada, con capacidad de proporcionar soluciones a las necesidades comunicativas y entendiendo mejor la dimensión cultural que conlleva todo el proceso. Ahora bien, ¿qué sucede con el léxico? ya se ha conseguido la contextualización de listas de vocabulario, la agrupación temática de las listas léxicas, la generalización del uso de diccionarios monolingües, los diccionarios de frecuencias, la funcionalidad de los repertorios disponibles, pero ¿qué supone esta dimensión cultural en lo que se refiere a la enseñanza del léxico? En primer lugar, habría que señalar que este componente cultural no es un conocimiento meramente tangencial, ni aún transversal, sino que debe encontrarse en cada proceso lingüístico que esté en juego en el aprendizaje. De este modo, en el caso del léxico, hay que partir del mismo lugar del que lo hace el resto de los procesos: la necesidad del alumno de comunicar unos contenidos precisos y la finalidad de hacerlo en un contexto determinado. Las diferentes realidades deben acompañar el proceso de enseñanza: el

conocimiento de otras culturas y otros grupos humanos es hoy algo relativamente sencillo, y este conocimiento, la existencia de la diversidad étnica, ideológica y lingüística deben abordarse como un conjunto de conocimientos reflejados en todas las etapas del aprendizaje. De este modo, por ejemplo, las fórmulas de saludo no finalizan con el *buenos días, buenas tardes, buenas noches*, sino con el lenguaje gestual, el contexto, las normas de cortesía, etc. Este es el método que se ha venido empleando en la enseñanza de idiomas en los últimos años, y los alumnos de hoy en día son reflejo y resultado de esta nueva metodología.

Aprovechando la posibilidad que se me brindó de impartir un módulo en un curso de español para extranjeros<sup>1</sup>, me propuse evaluar la presencia de la dimensión cultural en los conocimientos lingüísticos de mis alumnos. Mi especialidad, la lexicología, y el contenido del módulo que impartí «Léxico y cultura española en el aula», despertaron mi interés en lo que respecta al el influjo del componente cultural en el léxico disponible. Los alumnos del curso, todos ellos con inglés como lengua materna y mayores de dieciocho años no alcanzaban el nivel B-1 de media. Aunque existían grandes diferencias entre unos y otros, éstas apenas se notaron en las respuestas ofrecidas en los tests. Para la investigación se elaboraron dos cuestionarios; el primero contenía los descriptores de dieciséis campos léxicos en inglés (*human body, food, clothing, the house, the family, health, hobbies, town and shops, transport and travelling, means of communication, politics, education, the weather, time, flora y fauna*); y el segundo los mismos en español (*el cuerpo humano, la alimentación, el vestuario, la casa, la familia, la salud, el ocio, la ciudad y el comercio, transportes y viajes, los medios de comunicación, política, la enseñanza, meteorología, tiempo cronológico, flora, y fauna*). Estos campos propuestos fueron tomados del *Cuestionario para el estudio coordinado de la norma lingüística culta* elaborado por el C.S.I.C. y el P.I.L.E.I. El procedimiento fue el siguiente: se les entregó a cada uno una copia del cuestionario A (el que estaba en inglés) y se les pidió que escribiesen las diez primeras palabras que les viniesen a la mente

---

<sup>1</sup> “Curso de Lengua y Cultura Españolas en el Sistema de Educación Primaria”, para la organización *Training & Development Agency for Schools* de Londres. Se impartió en el Departamento de Filología de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria durante los meses de mayo y junio de 2006.

por cada campo léxico. Cuando hubieron terminado de responder se les pidió que hiciesen lo mismo, pero esta vez en español. Como los dos cuestionarios fueron seguidos uno detrás de otro, pensé que quizá las respuestas del cuestionario A contagiarían de algún modo a las del B (en español). Sin embargo no fue así, de hecho ocurrió todo lo contrario: las palabras distaban mucho, en especial en algunos campos semánticos concretos. Dado que las palabras que emplearon para rellenar el cuestionario A poseían todas una alta frecuencia en ambos idiomas, deberíamos haber esperado una sencilla traducción de los términos de uno a otro. De hecho, mientras respondían al segundo cuestionario, aún tenían delante el primero. Lo realmente curioso es que en muchos casos, aparecían términos con un alto nivel de frecuencia en inglés y con muy bajo en español, cuando lo normal sería esperar lo contrario, es decir, las palabras más raras (por infrecuentes) que aparecen en ambos cuestionarios son casi todas del español ¿a qué podría deberse esto? sin duda, a la dimensión cultural del aprendizaje: uno de los primeros y sorprendentes resultados de esta pequeña investigación y que además podemos comprobar a primera vista es que muchas de las palabras infrecuentes están cargadas de un fuerte componente cultural, como veremos.

En lo que respecta a las escalas de frecuencia, hemos considerado los siguientes aspectos: partiendo de la base de que un hablante nativo culto conoce (aunque no necesariamente emplea) entre cuatro mil y cinco mil palabras; y de que el índice de frecuencia de la palabra número cuatro mil según el baremo de el diccionario que hemos utilizado<sup>2</sup> es de cuarenta y uno; hemos empleado esa cifra a modo de división entre lo que en el presente estudio vamos a llamar *palabras frecuentes* (con un índice superior a cuarenta y uno) e *infrecuentes* (con un índice inferior o igual a cuarenta y uno). Aplicando el estudio de frecuencia a las palabras que los alumnos han empleado en español, la frecuencia media se encuentra en el grupo comprendido entre las ochocientas palabras más frecuentes del idioma, cantidad considerada como la mínima adecuada desde el punto de vista productivo. Sin embargo han

---

<sup>2</sup> J. R. Alameda y F. Cuetos, *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1995.

aparecido palabras con frecuencias muy bajas y un gran índice de disponibilidad.

Para organizar el corpus se han tenido en cuenta las siguientes distinciones de palabras: las *comunes* (es decir, las que aparecen en ambos cuestionarios), las *maternas* (las que aparecen tan sólo en el cuestionario en su lengua materna, el inglés) y las *extranjeras* (las que aparecen en el cuestionario en lengua extranjera, español en este caso). Los resultados obtenidos del cruce de los factores de frecuencia y tipo nos dan el porcentaje de cada palabra. Para hacer el porcentaje, y a todos los efectos se han contado los pares de palabras *comunes* como una sola unidad.

	Frecuentes	Infrecuentes
Comunes	25%	7%
Maternas	54%	
Extranjeras	6%	8%

El mayor grupo de palabras corresponde sin duda a las palabras *maternas* (recordemos que eran las que tan sólo aparecían en el cuestionario en inglés), como era de esperar, con un 54%. El siguiente grupo de palabras, con un 25% corresponde a las palabras *comunes frecuentes* (las que aparecen en los dos cuestionarios con un índice de frecuencia superior a cuarenta y uno). Este grupo de palabras sería, probablemente mucho más alto en los tiempos del *método tradicional de gramática y traducción*. El siguiente grupo, con un asombroso 8% se refiere a las palabras *extranjeras* (es decir aquellas que aparecen tan solo en el cuestionario B, en español) e *infrecuentes* (con un índice de frecuencia menor de cuarenta y uno), mientras que un punto por debajo, con un 7% aparecen las palabras *comunes infrecuentes*. Por último, y con un 6% se encuentran las palabras *extranjeras frecuentes*. Pero, ¿qué quiere decir esto? Vayamos por partes: los alumnos poseen en su léxico disponible español (sobre el total del 46% que hacen las palabras *comunes* y *extranjeras*) un 67% de palabras frecuentes y un 33% de infrecuentes. Y de ese 33% de palabras infrecuentes en español, un 53% se trata de unidades que sólo han utilizado en el cuestionario en español. Este grupo de palabras no es otro que el resultado de la introducción de la mencionada *dimensión cultural* en la enseñanza de un idioma extranjero, como podremos comprobar. Las palabras que nos interesan para el análisis son las del cuestionario B. Las del

otro cuestionario nos ofrecen, sin embargo, un excelente punto de vista para un estudio comparativo.

Se han realizado tres grupos a partir de los resultados obtenidos en cada campo, según el grado en el que los cuestionarios reflejasen particularidades culturales. El hecho de que existan campos que apenas reflejen estas diferencias lo atribuimos a tres factores. El primero es que las diferencias no existan: cuando nos referimos a campos casi universales, como el del *cuerpo humano*, la *meteorología*, el *tiempo cronológico* o la *salud*, parece natural que no encontremos demasiadas diferencias culturales. En el campo del **cuerpo humano**, por ejemplo, el comportamiento es esperable: los alumnos han tomado una serie de palabras de muy alta frecuencia (la de frecuencia inferior es *orejas*, que se encuentra en el grupo de las dos mil quinientas más frecuentes) y coincidentes casi todas en ambas lenguas. Lo mismo sucede en los campos de la **meteorología** y del **tiempo cronológico**, pues la concepción global de los alumnos sobre estos conceptos sobrepasa las posibles particularidades culturales. Un campo con grandes deficiencias por los escasos resultados obtenidos es el concerniente a la **salud**, pues son raras las palabras en español y muchas de las pocas que aparecen son el resultado de una mala traducción (*estómago duele* por *stomachache*).

Un segundo motivo que al que atribuimos esta (aparente, como veremos después) poca presencia del *componente cultural* se debe a lo que una cultura globalizada ha supuesto en la gradual eliminación de las peculiaridades de las diferentes sociedades. Los campos de **transportes y viajes** y de los **medios de comunicación** constituyen un ejemplo casi perfecto de lo que supone la traducción directa y el reflejo de una cultura global. Aparecen prácticamente las mismas palabras en uno y otro cuestionario: *coche, tren, avión, autobús, estación, barco, vacaciones, bicicleta, televisión, periódico, internet*, etc. Como es obvio encontramos también algunas excepciones en ambos grupos, como que las palabras *lengua (tongue)* o *radio* tan solo aparezcan en el cuestionario B. No obstante no creemos que se trate de más que de una mera casualidad o de un efecto de variación idiomática de la disponibilidad. Respecto a la disponibilidad, nos encontramos un caso que puede aclarar algo que habíamos apuntado anteriormente respecto a la diferencia con el léxico disponible. La palabra



*dentadura* (que aparece en el cuestionario B) es un claro ejemplo de una palabra que tiene un bajo grado de frecuencia pero un alto grado de disponibilidad cuando uno se centra en las partes del cuerpo humano.

Por último, la ausencia de diferencias culturales se puede deber a que a pesar de haberse introducido el elemento cultural en la enseñanza de una manera bastante generalizada, se mantengan aún ciertos métodos tradicionales en lo que respecta a la enseñanza del léxico de determinados campos, como ocurre con el de la familia: en este campo absolutamente todos los términos eran coincidentes en ambas encuestas. Entendemos que se trata de un campo con un alto grado de estandarización, con una gran estructuración morfológica y muy jerarquizado. De hecho en muchos casos hasta aparecían en un orden concreto: *padre, madre, hermano, hermana, tío, tía, abuela, abuelo*, etc.

La dimensión cultural, por otra parte se comienza a manifestar en determinados campos significativos que marcan, bien la cultura del individuo y el grupo (el ocio, el vestuario), la de toda la sociedad que habla esa lengua (la ciudad y el comercio, la enseñanza, la casa), o bien las particularidades geográficas (la flora, la fauna). Aunque aún no aparecen huellas claras del influjo del componente cultural, analicemos algunos casos que pueden servirnos: en el caso del **ocio** resulta que las preferencias del alumno sólo se manifiestan en el cuestionario A, mientras que el B refleja actividades más comunes y generales (*teatro, televisión*), que por cierto tan solo aparecen en el cuestionario B. Esto nos demuestra que enseñar el vocabulario según listas de frecuencias y no a partir de las necesidades de cada alumno nos lleva, no a que no sepa expresarse, sino a que no pueda expresar lo que realmente quiere. Exactamente lo mismo sucede con el **vestuario**: los conceptos más o menos estándar quedan para el cuestionario B, mientras que en el A hay un reflejo de lo que realmente ellos visten.

Con otros campos ya encontramos alguna peculiaridad reseñable: en la casa, aparece *casona* como una de las diez palabras más accesibles en el cuestionario B. Esta palabra está cargada de un fuerte componente cultural, pero tiene una frecuencia escasísima. Obviamente la introducción de esta palabra en el léxico disponible del alumno sólo puede deberse a la dimensión cultural

de la enseñanza. Más claro es el ejemplo de la ciudad y el comercio: tan sólo encontramos cuatro términos coincidentes en ambas lenguas, que son, *banco, restaurante, oficina de correos* y *supermercado*, mientras que *iglesia, café, ayuntamiento, bodega, pastelería* y *churrería* (estas últimas de una frecuencia bajísima) tan sólo aparecen cuando los alumnos piensan en español. Por último, en cuanto al campo de la **enseñanza** destaca sobre todo el desconocimiento que existe del sistema educativo español ya que los únicos términos frecuentes son únicamente *primaria* y *secundaria*.

En cuanto a los campos de **flora** o **fauna**, los términos expresados en lengua extranjera (español) poseen una frecuencia muy elevada (flores, jardín, árbol; o perro, gato, pájaros) y tienden a ser genéricos (hierba, césped, pez). No obstante, cuando acuden al léxico disponible español se activan ciertas palabras que no se activan cuando piensan en inglés, como son *rata, tortuga, canario, hámster* y *magnolia*.

Resulta ciertamente irónico que los campos léxicos en los que más se aprecian las diferencias culturales sean los de la **alimentación** y la **política**. Echemos un vistazo al primero de estos dos últimos campos. En ambos cuestionarios coinciden algunos términos en ambos idiomas (*agua, huevos, pescado, patatas*, etc.) y sin embargo, mientras que *pizza, spaghetti, pasta, lasagne, rice, tomatoes, yoghurt, bacon, cauliflower* o *carrots*, aparecen exclusivamente en inglés, en el cuestionario en español encontramos: *leche, jamón, queso, tortilla, plátano, sardinas* y *boquerones*. Es importante señalar que estas tres últimas palabras tienen una frecuencia de aparición muy baja (seis), la misma que, por ejemplo, *parangón, ínclito* o *filigrana*. Obviamente, estas últimas palabras no se encuentran en los repertorios destinados a la enseñanza de lenguas sino que se trata de palabras con un fuerte contenido cultural, y que no necesariamente tienen que ir acompañadas de una alta frecuencia. De hecho, y como vemos sucede exactamente lo contrario, con lo que podría decirse que *la disponibilidad de una palabra depende en gran medida de la dimensión cultural que alcance la enseñanza del idioma, reduciéndose considerablemente la aparición de palabras con un alto índice de frecuencia*.

Terminamos con el que a mi juicio resulta el apartado más significativo desde el punto de vista sociocultural: el campo de la **política**. Los resultados en uno y otro cuestionario difieren casi

por completo; salvo *izquierda (labour)*, *derecha (conservative)* y *presidente (prime-minister)*, el resto de palabras forman listas muy diferenciadas. Mientras que en inglés los términos disponibles se refieren a conceptos de un sistema político europeo (*green party, ballotbox, parliament, house of commons, European Union*), en español los términos se basan más en la historia que en la realidad política (*república, comunista, dictador, facha*) o hacen referencia a conceptos que a pesar de ser comunes en ambos sistemas, sólo están disponibles al referirse a otras culturas (*rey, democracia*).

Lo cierto es que la introducción del componente cultural en la enseñanza ha conseguido eliminar en parte algunos problemas, pero ha puesto de relieve otros diferentes. Y es que en lo referente a cultura es preciso desaprender muchas cosas. Todos somos conscientes de la importancia de conocer las culturas: no necesitamos incidir en ello. Constantemente podemos ver en televisión o en prensa las enormes diferencias étnicas, religiosas, culturales, económicas entre los diferentes países. De hecho, con un poco de ayuda podemos llegar a inculcar ese respeto por la diferencia, evitar el uso de prejuicios, y conseguir que se comprendan y acepten estas particularidades. Sin embargo, da la impresión de que se está dejando de lado lo que las culturas poseen en común, y de que se construyen barreras psicológicas desde la diferencia, que pueden llegar a ser problemáticas. Al introducir la dimensión cultural en el aula de E/LE se corre el riesgo de recurrir a tópicos y patrones que nada tienen que ver con la realidad del momento. Es cierto que a veces resulta inevitable centrarse en determinados aspectos de una cultura sin embargo no deben dejarse de lado otros, que quizá por ser más similares a la cultura origen resultan de algún modo menos interesantes. Es preciso abordar ambos factores en la introducción del componente cultural. No debemos olvidar que la globalización es un fenómeno que nos afecta a todos, y como hecho cultural, así debe de exponerse. Los prejuicios y la recurrencia a tópicos y *falsos amigos* son errores frecuentes en los primeros niveles del aprendizaje. Así sucede con el léxico, y la palabra, como reflejo de cultura tiene mucho que decir, así que escuchémosla con los oídos bien abiertos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMEDA, J. R. Y F. CUETOS (1995): *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ALVAR, M. (dir.) (1973): *Cuestionario para el estudio coordinado de la norma culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*. Madrid: P.I.L.E.I., C.S.I.C.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2002): “La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, en Guillén Díaz, C. (dir.): *Lenguas para abrir camino*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, págs. 193-226.
- SEGOVIANO, C. (ed.) (1996): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.