

LA EXPLICACIÓN DE TEXTO COMO PRETEXTO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA CULTURA EN LAS AULAS DE ELE: EL CASO DE CAMERÚN

THE EXPLANATION OF THE TEXT AS A PRETEXT FOR CULTURE INTEGRATION IN THE ELE CLASSES: CAMEROON'S CASE

YAOUBA DAÏROU, PILAR ÚCAR

Resumen

Resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están estrechamente imbricadas, de tal modo que no se puede hablar de la una sin la otra. Curiosamente, en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E.L.E.) por ejemplo se observa que la cultura se ha transformado en el pariente pobre, porque está siendo situada en una posición de segundo rango. Como intento de solución a este error, el presente artículo ofrece a partir del método textual, que se usa en la enseñanza secundaria en Camerún unas pistas didácticas que pueden orientar a los profesores de E.L.E. a la hora de querer colmar el hueco cultural en sus diferentes clases.

Palabras clave: cultura, texto, español como lengua extranjera, Camerún.

Abstract

It is common to hear that language and culture are closely interwoven, in a way that you can not talk about one without the other. Interestingly, in the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE/SFL) for example, it is possible to observe that culture has become the poor relative, because it is being placed in a second place position. As an attempt to solve this error, this article offers from the textual method, which is used in secondary education in Cameroon, didactic clues that can guide teachers of ELE when trying to bridge the cultural gap in their different classes.

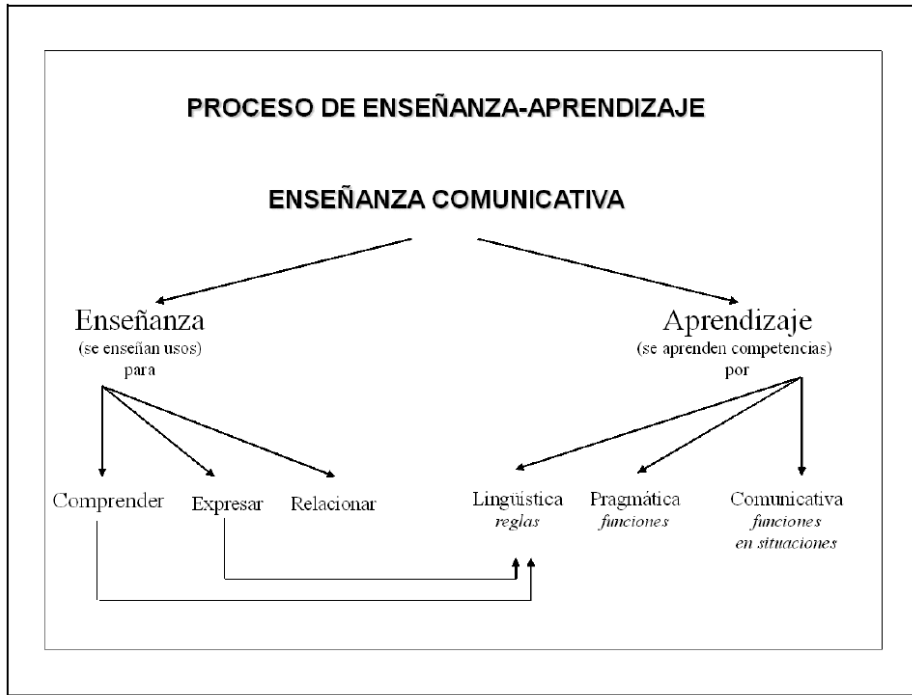
Keywords: culture, text, Spanish as foreign language, Cameroon

Introducción

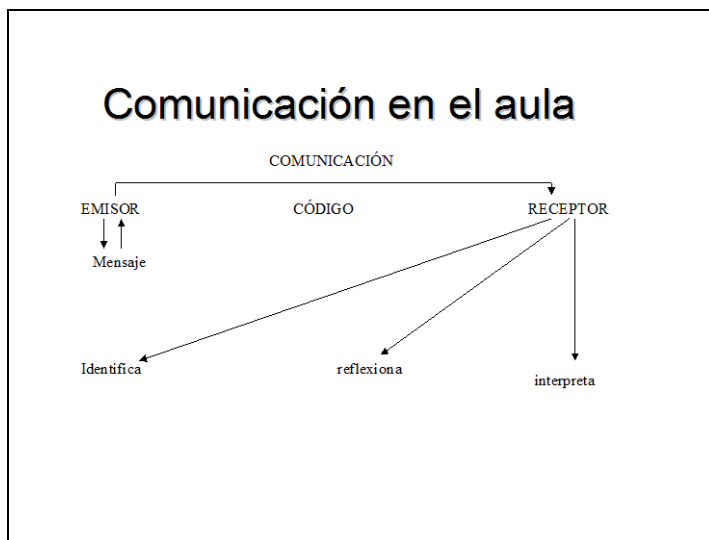
Antes de llegar al análisis del concepto de cultura, conviene señalar, previamente, que quizá trabajar con textos en el aula de español puede resultar algo árido para la práctica de nuestra disciplina, pero intentaremos demostrar que existe cierto “embujo” y hasta fascinación hacia el hecho de desentrañar el contenido de la diversidad y multiplicidad que el texto nos ofrece (Olalla, Úcar, 2009) de cara a elevar al rango que le corresponde la enseñanza y aprendizaje de la cultura.

Además, partimos del presupuesto de reconocer que el aprendiz «es agente activo en la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un complejo proceso de construcción y reconstrucción» (Camps, 2001, 8). Como se aprecia en el siguiente mapa conceptual, hemos optado por una enseñanza comunicativa desglosada en “enseñar para” y “aprender por” (Úcar, 2008).

La primera ramificación importa mucho a nuestro objetivo ya que el estudiante ha de conocer el modo de comprender, expresar y relacionar, aspectos que iremos señalando más adelante y estas tres acciones se llevan a cabo por medio de un aprendizaje encomendado a tres disciplinas como son la Lingüística, la Pragmática y la competencia comunicativa que permiten reconocer las reglas gramaticales, las funciones y las funciones en situación o contexto, respectivamente, derivadas de la propia utilización del texto.



De ahí que el uso de textos en el aula aporte una forma de desentrañar y explicitar el significado comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje como se advierte en el siguiente esquema, cuyos principales agentes lo constituyen el emisor (autor) que por medio de un código dirige un mensaje (texto) al receptor para que éste realice tres acciones en tres momentos sucesivos: identificar el texto, reflexionar sobre él e interpretarlo.



A partir de esta idea, la didáctica de Lenguas Segundas (L2) y de Lenguas Extranjeras (LE) ha terminado por preferir el método comunicativo que, intacto o con leves modificaciones,

sigue siendo el que actualmente se usa en las aulas del Español como Lengua Extranjera. Para llegar a una verdadera competencia comunicativa, la enseñanza debe basarse en contenidos lingüísticos, estratégicos y sobre todo culturales. Pero en la práctica, se observa que el aspecto cultural sigue ocupando una posición poco privilegiada por no decir de segundo rango. Basta con considerar el aserto que la mayoría de los docentes declaran y que hacemos nuestro formulado con los siguientes términos al reconocer que no sólo impartimos clases de lengua española sino también de cultura; es más, un profesor de español no debe conformarse con enseñar gramática, tiene que enseñar también cultura.

Ahora bien, ¿cómo integrar la cultura en el aula de ELE? Este artículo intenta procurar respuestas a esta pregunta mostrando la estrecha relación que mantienen la lengua y la cultura por una parte y proponiendo por otra al profesor de ELE unas pistas para que su clase ya no sea sólo una clase de "lengua" sino también de cultura.

1. ¿Qué se entiende por cultura?

La cultura es una noción de uso corriente, pero que pocas veces se llega a definir por resultar muy compleja. Hay que acudir a la bibliografía especializada para encontrar definiciones del concepto, pero aun allí, éstas no pasan de ser intentos o aproximaciones, que siguen diferentes orientaciones. Sin embargo, a modo de mediación entre las diferentes tendencias, se puede afirmar que lo cultural incluye una serie de fenómenos variopintos que se pueden clasificar en dos categorías a saber: la *cultura a secas* y la *cultura con mayúscula*. (Miquel y Sans, 2004):

- La *cultura a secas* puede definirse coloquialmente como todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura, es decir un conjunto de conocimientos, valores, creencias, actitudes, etc. que todos deben dominar para alcanzar el estándar cultural que se requiere para desenvolverse en una comunidad cultural determinada. La *cultura a secas* será el indicador que nos permita saber por ejemplo que en África la madre es sagrada, o que se galantea a las chicas a escondidas.
- La *cultura con mayúscula* se diferencia de la *cultura a secas* porque la primera se refiere a una cultura determinada, es decir, más o menos precisa, mientras que la segunda se refiere a la globalidad cultural. De esta manera, se dirá de una persona que contesta con acierto a las preguntas como *¿quién descubrió el continente americano?*, *¿cuál fue la primera nación negra en independizarse?*, *¿quién es el actual secretario general de la O.N.U.?*, *¿qué significa U.N.E.S.C.O.?*, etc. que domina la *cultura con mayúscula*.

En el marco de este artículo, nos vamos a interesar más por la primera acepción de la cultura (*cultura a secas*) ya que la problemática gira en torno a cómo integrar la cultura hispánica en el aula.

2. ¿Por qué integrar la cultura en el aula de ELE?

La integración del elemento cultural en el aula de ELE puede justificarse por varias razones de las que la más obvia, por más práctica, es la razón comunicativa. Dichas razones, históricamente verificadas a partir del fracaso de los métodos estructurales que consideraban que aprender una lengua (segunda o extranjera) consistía única y exclusivamente en aprender a construir frases correctas mediante las baterías de ejercicios estructurales, la repetición y la memorización de estructuras lingüísticas fijas dentro del marco de una concepción conductista del aprendizaje (Mar Cruz Piñol, 2003, 2), se fundamentan en mayor o menor medida en la función que Ferdinand de Saussure (1965, 34) concede a la lengua: la de servir de medio de comunicación entre seres humanos, y que completa Chomsky (1965) con la noción de actuación, o sea, la transformación de una intención comunicativa en un acto real de comunicación mediante la transformación de conocimientos lingüísticos virtuales en mensajes concretos que se pueden analizar y decodificar.

Imaginemos para ilustrarlo una serie de diálogos de este tipo entre Francis, un extranjero de lengua francesa que acaba de llegar a España, y uno de sus amigos español:

(1) – Oye, hola, buenos días.

– Muy buenas.

– Oye, tu amigo me pide que te diga que debe viajar urgentemente. Sólo os veréis el lunes cuando esté de regreso.

– ¿De qué me habla usted? ¿De qué amigo se trata?

– Oye, Paco...

– ¿No se habrá equivocado usted? Yo no soy Paco. Soy Francisco. Seguro que se ha equivocado porque la persona a la que está hablando se llama Francisco y no Paco.

(2) – ¡Francisco, Francisco!

– Sí, dime.

– Espera

– ¿Te vas?

– Claro. Porque no tengo nada más que hacer aquí.

– Oye, mañana celebro mi cumpleaños en casa. Si te apetece, puedes venir, ¿no?

– ¡Por qué no! ¿Dónde vives?

– Yo vivo en El Agua, 34, 1º, 2ª

– ¿Dónde?

– En El Agua, 34, 1º, 2ª.

– ¿Cómo que vives en el agua? ¿Puede vivir un hombre en el agua?..... No me gustan este tipo de bromas.

(3) – Oye, Francisco, soy Pablo.

– ¿Qué tal estás, Pablo?

– Muy bien. ¿Te puedes imaginar dónde me encuentro ahora?

– Como siempre, jactándote de estar en un lugar extraordinario.

– Olvídate lo de la jactancia. Estoy con amigos en *la Puerta del Sol* celebrando la victoria de nuestro equipo. Vente con nosotros.

– Puerta del Sol, Puerta del Sol. ¿Cuándo fuiste tú al sol para darte cuenta que existe allí una puerta?

– Mira Francisco...

– Déjame tranquilo. No me cuentes tonterías.

En los tres diálogos que preceden, se percibe que el nivel lingüístico de Francis en español resulta de manera global bueno, por no decir notable porque en sus intervenciones, no se aprecia ningún error o ninguna falta de carácter gramatical o léxico. Sin embargo, los tres diálogos terminan por incomprensiones. Estas incomprensiones se deben a un fallo de la subcompetencia cultural. De saber Francis que en el registro familiar e informal los españoles llaman "Paco" a todos los "Francisco", o que existe en Madrid un lugar que se llama "Puerta del Sol", no reaccionaría como lo hizo. Pasaría igual si conociera la forma habitual de dar una dirección, que revela un modo de ordenación urbana (calle, número del edificio, piso, puerta). Esto prueba que la competencia lingüística por sí sola no es suficiente para poder hablar adecuadamente una lengua, es decir, que «une bonne communication ne peut avoir lieu entre un natif et un apprenant de langue étrangère que si ce dernier est muni des connaissances culturelles» (Neriman Eratalay, 2004, 1)¹.

¹ Una buena comunicación entre un nativo y un aprendiz de una lengua extranjera no se puede lograr sino cuando este último tiene conocimientos culturales (la traducción es nuestra).

Según el programa oficial de español del ministerio de educación nacional (2000, 2), «l'enseignement de l'espagnol [au Cameroun] vise à une maîtrise de la langue [...], contemporaine, fonctionnelle, en sa forme orale, dans l'optique de la communication interactive²». Para los pesimistas, este objetivo nunca se va a lograr al cien por cien porque «en ningún momento está "terminada de hacer" una lengua» (Manuel Seco, 1989, 228), por lo tanto nadie puede dominarla. Sin embargo, como estamos en el dominio de la enseñanza-aprendizaje, se puede entender que el aprendiz va a llegar a este dominio de manera progresiva y metódica. Los tres ejemplos precedentes nos dan suficientes razones para integrar el elemento cultural en las aulas de E.L.E., porque para lograr la comunicación interactiva en cuestión, será necesario dominar todas las subcompetencias de la llamada competencia comunicativa

Otra razón no menos importante es la integración del que aprende una lengua extranjera (estudiante, aficionado por la lengua, trabajador, inmigrante, turista, etc.) en la sociedad en la que la lengua que está aprendiendo constituye el principal vehículo de comunicación. Para disminuir el choque cultural y cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación, debe adquirir toda una serie de saberes que van más allá del saber lingüístico: el saber discursivo, el saber estratégico y sobre todo el saber sociolingüístico (Canale y Swain, 1980).

Está de más afirmar que toda cultura supone un espejo a través del cual cada sociedad tiene organizado y representado el mundo. Por lo tanto, la manera con la que cada cultura organiza su propio universo es muy importante ya que, en cuanto facetas de la misma realidad, lengua y cultura son inseparables como las dos caras de una misma moneda. El que aprende el español como lengua segunda o extranjera debe saber por ejemplo cómo se hace o qué se dice cuando se entrega o recibe un regalo de cumpleaños, cuáles son los diferentes tabúes, cómo uno debe comportarse cuando se recibe una visita en casa, cuáles son las diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo, etc., porque no puede aprender a hablar español sin aprender a comportarse como españoles o hispanicos cuando lo exija la situación de comunicación.

Una deficiencia de la subcompetencia sociocultural puede generar, pues, una incomodidad social como la que se desprende de este intercambio:

– Pero ¿no dices nada? – preguntó la reina.

– Yo, yo... no sabía que tuviese que decir nada por ahora... – vaciló, intimidada, Alicia.

– Pues debías haber dicho – regañó la reina con tono severo – "Pero qué amable es usted en decirme estas "cosas "".

Desde luego, se puede concluir con estas palabras de Lourdes Miquel y Neus Sans (2004, 3), quienes piensan que si se quiere que el estudiante sea competente desde una perspectiva comunicativa, es decir que no tenga sólo conocimientos sobre la lengua sino que estos conocimientos le sirvan para interactuar con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable.

En el caso de una explicación o de un comentario de texto, esta necesidad pasa por la selección de un texto que posibilite abordar dicha competencia.

3. La selección del texto

Nos parece interesante reproducir la siguiente cita: «Nowadays, the development of lexical knowledge is considered by both researchers and teachers to be central to the acquisition of a second language»³ (John Read y Carol Chapelle en Pilar Agustín Llach, 2005,

² La enseñanza del español persigue como objetivo el dominio de la lengua [...] ontemporánea, funcional en su forma oral, en la óptica de la comunicación interactiva (la traducción es uestra).

³ Hoy día, el desarrollo de la competencia léxica está considerado tanto por los investigadores como por los docentes como el pilar de la adquisición de una lengua segunda (la traducción es nuestra).

11) porque si se puede comunicar retorciendo reglas gramaticales, no será del todo posible hacerlo ignorando el vocabulario básico que permite nombrar por lo menos los seres y los objetos que nos rodean con el fin de transformar nuestras intenciones comunicativas en verdaderos actos de habla. El conocimiento del vocabulario resulta entonces básico, es decir, fundamental, en el aprendizaje y en la práctica no sólo de una lengua extranjera sino de una lengua cualquiera, dado que «son los errores léxicos los que más distorsión producen en el mensaje» (Sonsoles Fernández López, 1997, 76). De hecho, la selección del texto que estudiar en clase es fundamental: debe hacerse con mucho cuidado y profesionalismo a la vez.

En Camerún, uno de los primeros objetivos de la enseñanza de ELE lo constituye precisamente la adquisición del vocabulario. En las clases de iniciación (4^o, 3^o), los profesores de español lo enseñan mediante el ejercicio que se denomina "explicación de texto". Se procede a menudo a la elección de un texto, de entre los muchos que existen en el libro elegido por el ministerio encargado de la educación secundaria, que cuadre con los objetivos diseñados por el docente para trabajarlo con los alumnos a partir de un enfoque interactivo. Normalmente, se siguen de forma global los pasos siguientes:

1. Lectura-modelo del profesor.
2. Lectura de los alumnos entrecortada por las correcciones fonéticas y de otras clases del profesor cuando considere necesario.
3. Otra lectura de los alumnos con las mismas intervenciones del profesor.
4. Juego de pregunta-respuesta entre el profesor y los alumnos para percibir la comprensión global del texto por parte de estos últimos, insistiendo el docente en el significado de las palabras y eventualmente de ciertas expresiones idiomáticas.
5. Simultáneamente, explicación por el profesor de lo desconocido o por los alumnos guiados por el profesor cuando sea posible, y uso repetido en frases correctas.
6. Tarea casera relativa a las palabras y/o expresiones trabajadas en el aula.

Este modelo de trabajo, para ser eficaz, no debería normalmente manejar textos que incluyan "muchas" palabras y/o expresiones nuevas, con lo cual la selección del texto para usar desempeña un papel fundamental. Ahora bien, la mayoría de los textos en el libro vigente o no presentan ningún elemento que represente verdaderamente la cultura hispánica o presentan demasiados.

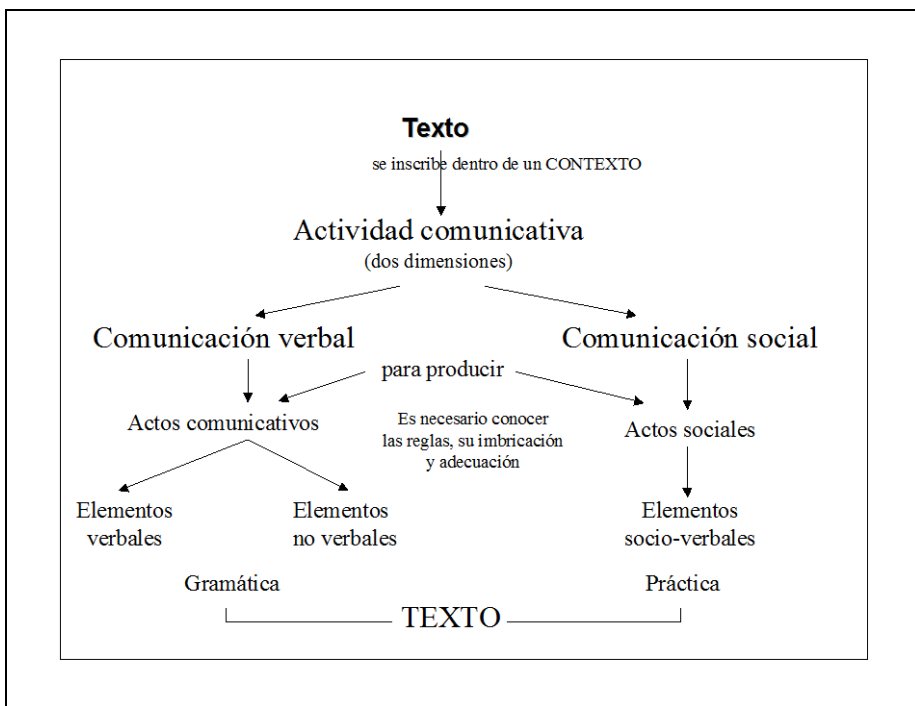
El profesor de ELE que quiera integrar el aspecto cultural en su clase de vocabulario, es decir, el que no vaya a enseñar más lengua y cultura (de manera independiente) sino lengua con cultura (conjuntamente) tiene entonces que ejercitarse en la producción de textos o en la adaptación de los mismos. Si es claro que se pueden emitir reservas o incluso juicios en contra de esta afirmación, la validez de este punto de vista se confirma cuando se entra en el campo de la evaluación, porque por lo menos allí las reglas son claras: el libro del programa no puede ni debe constituir una fuente textual para un trabajo de evaluación cualquiera. Además, pocos son en Camerún los institutos y/o los profesores de ELE en la enseñanza media que disponen de una biblioteca adecuada para el trabajo esperado.

Por ello, en muchas ocasiones se decide elegir textos periodísticos o divulgativos, al margen de los marcados en el manual, pues su acceso a través de la red resulta más directo y sencillo.

Haciéndonos eco de esta solución, somos de la opinión junto con Escandell (1993, 243), por lo que se refiere al recurso de los textos como referencia para la construcción de los significados y sentidos de su contenido, que la participación del receptor, como lo muestra la

En el ámbito anglosajón, el concepto *second language* tiene una significación mucho más genérica que el español *lengua segunda*. Además de ésta, puede designar también la noción de *lengua extranjera*.

siguiente diapositiva, resulta no sólo cognoscitiva sino también imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para construir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos. [...]; es decir, el emisor da muchos datos pero es el receptor quien crea el marco en el que suceden las cosas, quien lleva a cabo finalmente la tarea de descodificación como actividad que facilite la construcción de significados vertidos en el texto; tal actividad – casi actitud – debe ser activa, siempre atenta y siempre cambiante, aunque se sabe que depende de cada sensibilidad, del estado temporal del ánimo y de los conocimientos individuales que singularizan – y posibilitan – la creación más plena.



Éstas son las dos caras del lenguaje articulado en cuanto recursos de comunicación. Vemos, pues, que todo texto participa y se inscribe dentro de un contexto, de una situación y que desarrolla una actividad comunicativa en consonancia con el modelo de enfoque comunicativo elegido; dicha actividad adopta dos dimensiones, es decir una ramificación bidireccional diferenciada en dos aspectos: la comunicación verbal y la comunicación social para producir respectivamente actos comunicativos y actos sociales, cuyas reglas y su adecuada utilización, por medio de elementos verbales, no verbales y socioverbales; de la conjunción de ambos ámbitos resultará el texto.

La realidad fuera del texto, extra-textual, será considerada como producto de todo un complejo grupo de elementos y relaciones que originan y conforman el texto, de ahí que nos planteemos la posibilidad de abordar el texto, de un modo distinto y abierto, en el que diversos mundos, multiplicidad de realidades cobran existencia en la medida en que pueden ser pensados, ideados y elaborados por el hombre.

De esta manera nos acercaremos al texto para descubrir en él todas las construcciones referenciales posibles –la realidad- y las construcciones referenciales imposibles, es decir, las imaginadas – los misterios –, en un doble juego como si del anverso y reverso de una moneda se tratara, para evitar las incomprendiones que se derivan de un deficiente conocimiento de la competencia sociocultural. ¿Y cuál es la tarea o el papel del docente?

Podemos deducir, por consiguiente, que el profesor actúa de mediador entre el emisor y el receptor, el aprendiz; los docentes nos constituimos en eslabón de un anclaje que pretende descubrir el misterio del texto para encarnarlo en una realidad tangible inmersa en un contexto determinado, en suma, para comprender la intención del autor; así pues, somos habitantes entre mundos del texto-lengua- y de la realidad – cultura –; desenredamos el entramado del texto al suscitar curiosidad e interés por su plurisignificado y con el amplio abanico de posibilidades sugeridas por el receptor, viajamos en un itinerario “cortazariano” para desenroscar lazos y redes inextricables.

El aprendiz tiene frente a sus ojos un material muy valioso que incorpora a su acervo cultural y lingüístico gracias a los textos referenciales que enmarcan su lengua, la que está adquiriendo, aprendiendo y practicando en la cultura correspondiente.

Ya se ha mencionado líneas antes, pero conviene resaltar la idea de que la intralectura de un texto supone poner nombre a las cosas, es decir, transformar su condición, darle una nueva consistencia (usar activamente un léxico y un vocabulario que abrirá puertas a la comprensión cultural) inventar y crear, pues como ya dijo Francisco Ayala en Rosario (Argentina) con motivo del III Congreso Internacional de la Lengua Española (noviembre, 2004), “la lengua ofrece al mundo globalizado el espejo de hospitalidades lingüísticas creativas, jamás excluyentes, nunca desdeñosas...La lengua nos permite pensar y actuar fuera de los espacios cerrados de las ideologías políticas o de los gobiernos despóticos”. El texto y su contexto, la lengua y su cultura no pueden ser analizados de forma aislada, sino que configuran un tejido ensamblado. El texto debe ser visto como una manera de representar la experiencia humana y de entender el mundo, y la cultura a través de la lengua puesto que los miembros de una comunidad de habla comparten sistemas de comportamiento y comprensión que fundamenta su construcción de la realidad.

Proponemos a continuación una sesión práctica para llevar a cabo en el aula y así cumplir los objetivos que hemos venido explicitando.

4. Propuesta de actividad para el aula:

1) ANTES DE LA CLASE: LOS DATOS PERIFÉRICOS

Título de la clase: el vocabulario de las cualidades⁴ humanas

Nivel de estudio: Intermedio

Duración de la clase: 1 hora (de [inicio de la clase] hasta [final de la clase])

Referencias bibliográficas: *Horizontes 3^e*, Paris, EDICEF, 1999; *diccionario práctico (español moderno)*, Paris, Larousse, 1983, *dictionnaire universel*, Paris, Hachette-Edicef, 1995, 2^o ed.

Objetivos (específicos) de la clase:

1-Al final de esta clase, los alumnos serán capaces de dominar el sentido de las palabras siguientes: amables, menor (mayor), guapa, halagador y pícaro.

2-Al final de esta clase, los alumnos serán capaces de dominar el interés cultural que se desprende de la comparación que se hace entre Lázaro y la cualidad denotada por el adjetivo "pícaro".

2) ACTIVIDAD PREPARATORIA EN EL AULA

Los preliminares: saludar a los alumnos, hacer la ambientación, dividir la pizarra en partes para prepararla a la exposición didáctica, pedir que se escriba la fecha del día en la pizarra, repasar la clase anterior, corregir la tarea realizada en casa.

⁴ En ciertos contextos se alude con la palabra "cualidad" a las disposiciones positivas que presenta una persona. Sin embargo, aquí, la consideramos en su sentido gramatical, es decir, el que ha servido para nombrar una clase de adjetivos "calificativos" respondiendo a la pregunta ¿cómo es X?

3) LA CLASE PROPIAMENTE DICHA

Texto:

Konan: ¿Adónde vas?

Béma: Al quiosco cerca de Correos, mi padre quiere que le compre el periódico y su revista de deportes.

Konan: Pues yo también, tengo que comprar sobres para mi madre y bolis para mis amables hermanas y mi hermano menor. Voy contigo.

Béma: Oye, si no tienes prisa, pasemos por delante la peluquería, allí está mi tía. Si le decimos que está muy guapa, quizás nos dé una propina.

Konan: Vale, ¿es guapa tu tía?

Béma: Calla y corre...

Tía: ¡Eh, tú, por aquí! ¿Vas a algún recado?

Béma: Sí, tía, Konan y yo tenemos que ir al quiosco... Estás muy guapa con tu nuevo peinado.

Tía: ¡Qué sobrino más halagador tengo! Eres más pícaro que Lázaro. Tomad entonces estas monedas.

Béma y Konan: Muchas gracias, tía.

Según *Horizontes 3^e*, p.10⁵

Vocabulario:

(Hermanas) amables: (hermanas) agradables, serviciales y con quienes uno no puede tener problemas.

Ejemplo:

(Hermano) menor: (hermano) que es más pequeño que yo.

Ejemplo:

→ aprovechar para explicar oralmente el antónimo de ‘menor’: ‘mayor’.

Guapa: persona cuya vista suscita la admiración por la armonía de su forma física, de sus vestidos, de su manera de andar, de hablar, etc.

Ejemplo:

(sobrino) Halagador: (sobrino) que adula exageradamente a una persona para agradarle.

pícaro: astuto, estratégico, oportunista, que sabe calcular y crear intereses a su cuenta.

Ejemplo:

NB: el docente privilegiará en la medida de lo posible los ejemplos propuestos por los alumnos e incitará a los mismos a formar frases correctas con estas palabras.

Actividad para casa: en tu diccionario bilingüe francés-español, busca el antónimo de cada una de las palabras estudiadas en clase y empléalo en una frase correcta.

Conclusiones

1) Hoy día, parece cada vez más aceptado que, para ser eficaz, la enseñanza de lenguas extranjeras debe apoyarse en fundamentos culturales. Pero en la práctica de todos los días, se percibe que no se toma sistemáticamente en cuenta la integración del elemento cultural en las aulas de E.L.E. en Camerún.

⁵ El texto en cuestión proviene de la página diez del libro titulado *Horizontes 3^e*, bajo el título *pícaros* pero ha sufrido algunas modificaciones porque el original no nos permitía alcanzar los objetivos diseñados.

- 2) Los docentes pueden solucionar este fallo apuntando como objetivo específico de sus diferentes clases un objetivo no lingüístico sino lingüístico-cultural. En el aula, eso se puede lograr por ejemplo en las sesiones de iniciación, tanto en clases de vocabulario como de gramática, mediante un procedimiento muy sutil, las más de las veces de manera divertida, que consiste en el primer caso formulando unas preguntas orales como *¿todas las personas que se llaman Lázaro son pícaros?*, *¿hay en esta clase un alumno que se llama Lázaro?*, *¿eres tú pícaro?* [en caso de respuesta positiva a la pregunta precedente], *¿Conocéis a una persona que se llama Lázaro? ¿esta persona es un pícaro?*, etc. y aprovechar para salir de lo lingüístico a lo literario presentando de manera muy breve el personaje de Lázaro en el *Lazarillo de Tormes*, la obra, su idea general y su época.
- 3) En las clases de gramática, el docente puede, en la aplicación de la estructura gramatical que está enseñando en los ejemplos que normalmente dan los alumnos, aprovechar un silencio por parte de éstos para proponer una frase en que use de manera voluntaria algún aspecto cultural (nombre propio, nombre común, expresión idiomática, interjección, etc.) y preguntar luego sobre ello. Esta pregunta le podrá servir a la vez de puerta de salida de la lengua y de puerta de entrada en la cultura.
- 4) Queremos concluir apostando por la imbricación ineludible del estudio sociocultural y lingüístico en un mundo cada vez más globalizado y necesitado de la apoyatura contextual para dar sentido a la adquisición y aprendizaje de una lengua de forma plena. En el caso del español como LE, la tradición histórica de este pueblo determina, en gran parte, la forma de ser de su gente, de comportarse, interactuar expresarse y comunicarse. Lengua y cultura solidarias para todo aquel extranjero que se acerque a su conocimiento.

Bibliografía

AGUSTIN LLACH, María. P. 2005. "A critical review of the terminology and taxonomies used in the literature on lexical errors". In: *Miscelánea: a journal of english and American studies*, 2005, núm. 31, pp.11 – 24.

CRUZ PIÑOL, M. 2012. *La interculturalidad, Internet y la enseñanza de la lengua española a extranjeros: el equilibrio del trípode*. [en línea] 2008. [Consulta: 11 de febrero, 2012]. Disponible en Internet: http://www.aulaintercultural.org/guia_centros/pdf/ESPANIOL.pdf

http://www.educacion.navarra.es/portaldigitalAssets/2/2039_interculturalidad_leng_extranj.pdf
CHOMSKY, N. 1065. *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Cambridge: The M.I.T Pres.

ERATALAY, N. 2012. *Quelle culture enseigner?* [en línea] 2004. [Consulta: 11 de febrero, 2012]. Disponible en Internet: http://www.inst.at/trans/15Nr/01_4/eratalay15.htm

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

PELAYO, G., GROSS, R. 1983. *Diccionario práctico*. Paris: Larousse.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (REPUBLIQUE DU CAMEROUN). 2000. *Arrêté n°333/D/60/Minéduc/SG/ESG portant définition des programmes d'espagnol dans les établissements d'enseignement secondaire*. Yaoundé.

MIQUEL, L., SANS, N. 2012. *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. [en línea] 2004. Disponible en internet: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

MOREAU, J. et alii. 1999. *Horizontes 3^e*. Paris: EDICEF.

OLALLA, M. A., ÚCAR, P. 2013. *Español escrito. Idea y redacción*. Madrid: Upcomillas.

SAUSSURE, F. de. 1954. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 24^a ed.

SECO, M. 1989. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe, 2ª ed.

SOLER-ESPIAUBA, D. Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. In: RUIZ J., LUIS, J., TIMOFEEVA, L. (eds): *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 2009, pp. 215 – 248.

ÚCAR, P. 2008. *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Upcomillas.

VIELLARD, Th. et alii. 1995. *Dictionnaire universel*. Paris: Hachette-Edicef, 2º ed.

Kontakt

Yaouba Daïrou

Universidad de Maroua

Camerún

Email: yaoubadairou@yahoo.fr

Pilar Úcar

Universidad Pontificia Comillas

C/ Cerro de los perdigones, 3 Portal 7

28224 Pozuelo de Alarcón

Madrid

Email: pucar@chs.upcomillas.es