

IMPLICACIONES CULTURALES DEL LÉXICO

Dolores Fernández Montoro

(Universidad de Granada. Centro de Lenguas Modernas. Granada. España)

doloresf@ugr.es

RESUMEN:

En el presente artículo se reflexiona sobre las conexiones existentes entre léxico y cultura. Si bien es cierto que el léxico no es un reflejo directo de la cultura, sí forma parte del sistema cultural y pasa por su tamiz para la decodificación e interpretación. Tal es así que responde a maneras de sentir, individuales y colectivas, así como a referentes socioculturales, comúnmente aceptados y repetidos por una sociedad, que conviene conocer para proceder de manera adecuada. Lo que supone que las unidades léxicas con “implícitos culturales” y con “carga cultural compartida” por nativos pueden resultar opacas para los no nativos. No cabe duda que plantear el léxico como elemento de transmisión cultural enriquecería notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, ELE.

Teniendo en cuenta estos factores nos vamos a fijar especialmente en expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas, así como en expresiones de sabiduría popular, aunque efectivamente podemos indicar que todas las unidades léxicas conservan implícitos culturales. De ahí que no sea suficiente con aprender o enseñar gran cantidad de unidades léxicas en la clase de ELE, sino, especialmente, saber cómo funcionan en el discurso, en qué contexto son más adecuadas o qué asociaciones socioculturales evocan o transmiten, con lo cual se enriquece su uso y se facilita la entrada a la realidad cultural meta.

En suma, el aprendiente de español puede aproximarse y familiarizarse con el contexto sociocultural a través del léxico y de la carga cultural que transporta.

Palabras clave: Aprendizaje de ELE; componente léxico; carga cultural compartida; lexicultura; pragmática.

ABSTRACT:

This article analyzes the existing connections between lexicon and culture. Although a lexicon does not directly reflect its culture, it nevertheless belongs to its cultural system. The lexicon should be sifted to achieve its correct decoding and interpretation

as the lexicon responds to individual and collective feelings, as well as to socio-cultural references that are widely accepted and repeated by a society. It is therefore important to know these cultural references to proceed adequately. This means that some lexical units with “implied meanings” and “shared cultural load” for native speakers may result in opacity for those who are not. If we would consider the lexicon as an element of cultural transmission, this will greatly enrich the process of teaching-learning Spanish as a foreign language (ELE).

Bearing in mind these factors, I will focus on idiomatic and institutionalized expressions as well as those from popular wisdom. Since all these lexical units retain “implied meanings”, it is not enough to teach and learn a great number of them in the ELE classroom. Emphasis should be put on knowing how these lexical units function in the discourse, in which context they are more appropriate and what socio-cultural associations evoke or transmit. Understanding the context will enrich the use of language and facilitate the entrance to the targeted cultural reality.

In summary, learners of the Spanish language may familiarize themselves with, and get closer to, the socio-cultural context through the lexicon and the cultural load that it carries.

Keywords: Learning Spanish as a second language; lexical component; shared cultural load; lexiculture; pragmatic.

1. INTRODUCCIÓN

La atención que merece en la actualidad el componente cultural y su dimensión intercultural en el aula, así como en las investigaciones sobre el campo de la adquisición de segundas lenguas, marca un antes y un después en el aprendizaje de lenguas, factores significativos a propósito del estudio que nos ocupa. Tal es así que casi se ha conseguido desterrar, tanto del aula como de los estudios e investigaciones, esa visión simplista que se aplica a la cultura y a la lengua como ámbitos que funcionan paralela y aisladamente en compartimentos separados. Frente a ese panorama se subraya la lengua no solo como una parte de la cultura, sino también como una forma de acceder al contexto cultural de una lengua y, a partir de ahí, incorporar información cultural para facilitar la entrada a la nueva lengua y apelar a la cultura del otro. En la actualidad 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 culturas¹” (R. Galisson, 1991:118). 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.

Por ello, 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. Así 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, hábitos, etc., compartidos y aprendidos en una sociedad. Como se especifica en el MCER (2002: 11):

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 nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial.

De tal manera que 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 ello resulta indispensable considerarlos para poder interpretarlos o descodificarlos desde esos parámetros y así conseguir comunicarse con éxito en la lengua que se aprende².

¹ Traducción propia.

² No parece ilustrativo mencionar cómo en la conocida clasificación que L. Miquel y N. Sanz (1992: 5) hacen de cultura – cultura con mayúscula, cultura (a secas) y kultura con k- las autoras precisan que a pesar de esta clasificación no se puede deducir que los fenómenos que abarca la cultura con mayúscula (la cultura formal, el saber artístico, literario, etc., no siempre compartido por todos) y la kultura con k (lo que hay que saber para poder comprender y actuar en determinados contextos, no compartido por todos) estén en compartimentos estancos, sino que más bien engrosan la cultura a secas (lo compartido y sobreentendido por todos) y contribuyen e interactúan entre sí en las diferentes situaciones de comunicación. Como estos conceptos pueden llevar a malentendidos L. Miquel (2004: 516-517), años más tarde, los amplía y matiza para describir los elementos fundamentales del componente sociocultural. En concreto, la autora revisa y propone: la “cultura esencial”, antes llamada cultura con minúscula, la que está más relacionada con la lengua y compartida por todos, conformada por el componente sociocultural estándar; la “cultura legitimada”, antes llamada cultura con mayúscula, sujeta a gran número de modificaciones y determinada por el factor tiempo, además de no ser compartida por todos los hablantes, sino más bien por minorías que han podido acceder a ella; y, finalmente, la cultura epidérmica que se refiere a usos y costumbres diferentes del estándar cultural, tampoco son compartidos por todos los hablantes, sino que dependen de la edad, la profesión, la comunidad, etc.

Ahora bien, no es menos cierto que de alguna manera en la actualidad la tecnología y los nuevos medios de comunicación e interacción social favorecen una homogenización cultural mayor que en el pasado. Este hecho, añadido a un desconocimiento o falta de experiencia previa, puede desdibujar o dejar en segundo plano la riqueza de los rasgos socioculturales idiosincrásicos que hay que sopesar para construir el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Sin caer, por supuesto, en el peligro reduccionista de los estereotipos, no porque sean falsos sino porque están incompletos: un área de zonas movedizas con las que nos encontramos en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Otro aspecto que conviene mencionar es que la definición de cultura hecha por expertos –o mejor dicho, las definiciones de cultura, al ser un término sometido a continuos cambios e interpretaciones por su complejidad– difiere según la disciplina desde la que se aborde o la perspectiva que siga el investigador. Como apunta J. P. Nauta es “[...] un concepto de forma y contenido flexible, es decir, un proceso en continuo movimiento que se expresa de varias maneras [...]” (1992:11). Si bien, es cierto que existen parámetros comunes y conexiones que desde ámbitos diversos pretenden contribuir con una definición global, así como aportar rasgos diferenciadores según la escuela a la que se adscriben los especialistas. En este sentido, la observación de P. García García esboza la complejidad del concepto:

Abarca un amplio número de ideas que delimitan las características que tienen en común los miembros de una misma comunidad y que los aúna en las visiones del mundo sobre diversos temas, actitudes y comportamientos, caracterizándolos frente a otras comunidades culturales. (2004: 1).

Por ello y puesto que no es el objetivo de este artículo ilustrar qué es la cultura –al ser un tema ampliamente desarrollado en otros trabajos– sino enmarcar los contenidos culturales dentro del componente léxico, remitimos a algunos estudios realizados desde diferentes disciplinas, entre otros a autores como E. B. Tyler (1871)³, Goodenough (1964)⁴, M. Harris (1990), L. Miquel y N. Sanz (1992), F. Poyatos (1994), L. Porcher (1986), M^a P. López García (2000). Entre otros, estos autores establecen las características definitorias, analizan los componentes culturales, hacen interpretaciones del término, realizan aportaciones significativas

³ Citado por Harris (1990).

⁴ Citado por I. Casal (2003).

para la didáctica de lenguas extranjeras y dan cuenta de la complejidad del concepto.⁵.

2. EL LÉXICO EN CONTEXTO: VALOR PRAGMÁTICO

Como podemos apreciar en las primeras teorías sobre adquisición de lenguas, no solo no existe reflexión sobre el léxico en contexto, sino que tampoco se considera en las aplicaciones didácticas hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Es más, la forma de concebir el aprendizaje de una lengua extranjera destierra de manera tajante la atención a la situación comunicativa como factor que marca las interacciones comunicativas y que imprime valor al mensaje transmitido. Esto es debido, principalmente, a la concepción del aprendizaje de la lengua como un aprendizaje de aspectos formales, puramente lingüísticos, al margen del conjunto de factores que intervienen en la comunicación y sin considerar su conexión contextual. Pensemos, por ejemplo, en las técnicas empleadas para aprender vocabulario, como las listas con la traducción en la lengua materna, o en la memorización de unidades léxicas de manera aleatoria y asistemática.

Desde esos comienzos a la actualidad, y a pesar de los cambios y posturas diferentes en estudios y enfoques, tanto las investigaciones sobre adquisición de lenguas como las de las disciplinas afines y las aplicaciones didácticas han subrayado los complejos componentes que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua y cómo el uso de la lengua –por ende, el significado de las unidades léxicas– varía según el contexto en el que se utiliza. Al mismo tiempo, las aportaciones de este conjunto de disciplinas han hecho evidente la atención al contexto, tanto lingüístico como no lingüístico, para identificar las pautas de actuación en el proceso de comunicación:

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación (MCER, 2002: 48-49).

A este respecto, el aprendizaje de una segunda lengua implica atender a aspectos formales, funcionales y contextuales; en consecuencia, la adquisición del

⁵ Véase R. Santamaría Martínez (2008) y A. Álvarez Baz (2012) donde se puede encontrar una útil recopilación de estudios significativos que delimitan el término cultura, una descripción de los elementos que conforman el componente cultural; 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.

componente léxico debe contemplar estos ámbitos si no se quiere ofrecer una visión sesgada o parcial del mismo.

Desde esta perspectiva, en este amplio y complejo campo tiene cabida el auge de la Pragmática, "disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto"⁶. Al ser una de las disciplinas que ha venido a completar los estudios de didáctica de la lengua desde el sistema puramente lingüístico a la realidad de la comunicación –lo que ha supuesto cambios relevantes en los planteamientos didácticos–, tiene su aplicación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, del léxico.

En esta línea, Bachman y Palmer (1996)⁷, 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. De hecho, 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.

Lo cierto es que las aportaciones de la Pragmática a la enseñanza de lenguas surgen en el momento en que nos cuestionamos para qué se aprende la lengua –un cambio de enfoque en la enseñanza– y cómo podemos preparar mejor a los aprendientes para comunicarse en la lengua meta. Como señala M^a V. Escandell,

[...] enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y la relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos (2004: 193).

De ahí que la tarea, tanto de investigadores como de docentes, suponga plantearse cuáles son los factores que influyen en el sistema lingüístico de una lengua, qué normas sociales, por ejemplo, hacen que una unidad léxica sea adecuada en un contexto y otra no. En definitiva, se trata de indagar y analizar los contenidos

⁶ *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes.

⁷ Citado por J. Cenoz Iragui, 2004.

no lingüísticos relevantes en la comunicación que determinan el valor pragmático de las unidades léxicas. Esta disciplina es una herramienta de trabajo que facilita y vincula el estudio del léxico a una realidad social e histórica, a una realidad cultural. Por ello, esta disciplina ayudará a aislar, identificar e interpretar esos otros contenidos que intervienen en un intercambio comunicativo, además aportará orientaciones que puedan dar respuesta a preguntas de adecuación social o cultural al código.

Estas consideraciones nos sirven de marco para plantearnos la dimensión pragmática que proporciona el léxico en un contexto concreto. Tal es así que difícilmente podremos apreciar diferencias significativas en el uso de una unidad léxica del español, y la correspondiente en otra lengua, si esta no va acompañada de una identificación del contexto cultural o social, ya sea en el ámbito de lo observable, de lo poco visible o de lo invisible. En este sentido, el contexto externo y el contexto mental del individuo están claramente diferenciados, ya que entran en juego complejos mecanismos sociales e individuales en función del lugar, los acontecimientos, las personas implicadas, el entorno comunicativo, la intención, etc. Rasgos que aportan al léxico una extensión que va más allá del carácter puramente formal y pueden satisfacer cuestiones relacionadas con componentes no estrictamente lingüísticos.

Observemos a continuación algunos ejemplos que ilustran lo que estamos diciendo:

Ejemplo I

Pensemos en la unidad léxica *patria* y en la definición que se recoge en el diccionario de la RAE, *DRAE*, "(Del lat. *Patría*). 1. f. Tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos. 2. f. Lugar, ciudad o país en que se ha nacido"⁸. La consulta al diccionario o la traducción que se haga a otra lengua comporta una serie de rasgos mínimos que hacen posible la comprensión del término, su reconocimiento mental. No obstante, las implicaciones que los acontecimientos históricos han imprimido al término en España difícilmente van a ser comprensibles sin la información histórica y social compartida y conocida en el país. Además, para los mismos hispanohablantes, tanto del español peninsular como del español de América, el término transmite unas claves contextuales muy diferentes, puesto que en cada uno de los países se hace alusión a realidades históricas y sociales muy diversas, al estar ligado a realidades personales y afectivas diferenciadas. A pesar de compartir una única lengua, no hay un soporte

⁸ *Diccionario de la lengua española, DRAE.*

común; por ello, las implicaciones culturales del término pueden pasar completamente desapercibidas según el ámbito territorial o individual.

Ejemplo II

Fijémonos a continuación en la adopción del término *abertzale* al español y en su definición en el diccionario de la RAE: “(Del vasco *abertzale* 'patriota'). 1. adj. Dicho de un movimiento político y social vasco, y de sus seguidores: Nacionalista radical. Apl. a pers., u. t. c. s. 2. adj. Perteneciente o relativo a este movimiento o a sus seguidores”⁹. Este ejemplo da cuenta de cómo el paso del término de una lengua a otra, a pesar de mantener la grafía, varía su significado y se marca con significados que el original no tenía. Como señala M. Seco (1991: 228), la incorporación de nuevos sentidos o pérdida del original “son desplazamientos naturales en la significación [...] por la necesidad de dar nombre a algo que no lo tiene aún, también por la de denominar de manera más expresiva algo que ya está identificado”. Así de la descripción amplia “patriota” o “amante de la patria” del término en vasco, la acepción que aparece en el DRAE ha acotado la definición a un movimiento político y social del nacionalismo radical. Parece evidente que la interpretación y la ampliación del significado original viene marcada culturalmente por el ámbito geográfico donde se utiliza, así como por los acontecimientos políticos y sociales que evocan realidades diferentes en los hablantes de ambas lenguas, sin olvidar los valores¹⁰. Tal es así que dentro de una misma comunidad lingüística –más cuando se hablan dos lenguas tan lejanas– la forma de sentir o reaccionar ante una pieza léxica puede suponer diferencias notables, ya que responde a aspectos contextuales internos o externos; de hecho, se evocan asociaciones individuales o compartidas que van más allá de la definición que aparece en el diccionario.

En suma, la interpretación de las claves culturales a las que está asociado el componente léxico responde a maneras de sentir, individuales y colectivas, así como a referentes socioculturales que hay que conocer para proceder de manera adecuada.

⁹ Avance de la vigésimo tercera edición del *DRAE*, cuya publicación está prevista para octubre de 2014. El término ya aparecía en el diccionario pero utilizando una grafía diferente, *aberzale*, ahora se sustituye por la original en vasco, *abertzale*, y se mantiene la misma acepción.

¹⁰ Consideramos que al ser un término con significados polisémicos en español abarca múltiples significados (nacionalista, patriota, independentista, separatista, radical). No obstante, el uso más común y utilizado en español, no en euskera, alude principalmente a esos últimos exponentes. Como consecuencia, la restricción del término que aparece en el mencionado diccionario ha generado quejas y críticas al considerarse que en el País Vasco se identifica más con amante de la patria o nacionalista que con una ideología radical. Es esta última calificación “radical”, como hemos podido constatar en algunos artículos y referencias en internet, la que ha suscitado las quejas por considerarse que aporta una connotación negativa. Véase, entre otros, el enlace de un artículo en *La Vanguardia* <http://www.lavanguardia.com/cultura/20100730/53974504168/ea-exige-a-la-rae-que-rectifique-su-definicion-del-termino-abertzale-y-elimine-toda-connotacion-n.html> o el *blog* de Iñaki Anasagasti <http://ianasagasti.blogspot.com/2010/08/abertzale-significa-patriota-y-no-radical.html>.

Además, estos indicadores rara vez quedarán reflejados en una simple traducción del término y mucho menos de forma aislada, de igual modo que “las palabras aisladas expresan significados potenciales, cuando observamos las conductas aisladas de su contexto cultural, éstas pueden recibir potenciales interpretaciones activadas en multitud de ocasiones por la cultura de origen” (I. Iglesias Casal (2003: 6-7). De hecho son necesarias claves o pistas para su identificación e interpretación de forma adecuada.

Ejemplo III

Fijémonos ahora en la siguiente situación verosímil. Último día de trabajo de la semana, dos colegas al despedirse intercambian impresiones y se preguntan qué hacen el fin de semana. Damos por supuesto que ambos interlocutores cooperan en el intercambio comunicativo y que hay cierta falta de familiaridad entre ellos. La respuesta del *sujeto A* es la siguiente: “Nada, me quedaré en casa todo el fin de semana”. Si a ello el *sujeto B* detalla que terminará un informe, hará la compra, pondrá la lavadora, preparará..., el *sujeto A* puede concluir que se le proporciona más información de la requerida y además considerar que esta es poco relevante, por lo que aparentemente transgrede la *máxima de cantidad* y la *máxima de calidad* de Grice. Por el contrario, el *sujeto B* ha podido inferir por la vaga respuesta de su interlocutor que este estará todo el fin de semana de brazos cruzados o viendo la tele. Además de lo anteriormente mencionado, en estas interpretaciones estamos ante un fallo en el proceso deductivo, puesto que el hecho de “identificar el sentido de una palabra [...] nos exige dar un salto de lo general, que tenemos almacenado en nuestro propio diccionario en la cabeza, hasta lo particular y concreto de la interpretación contextual” (S. Gutiérrez Ordoñez, 2004: 545). Lo único que podemos pensar es que el segundo interlocutor ha interpretado ese *nada* en el sentido más literal del término “ninguna actividad” y no ha tenido en cuenta datos contextuales que no son necesarios mencionar por ser irrelevantes. Por el contrario, para el *interlocutor A* “nada” no tiene el sentido de ninguna actividad, sino que su intención es comunicar que no hará nada especial, es decir, no pasará el fin de semana fuera o no tiene previsto hacer algo extraordinario. Las otras actividades el *sujeto A* las da por supuestas, no considera relevante indicar que tendrá que ordenar la casa, planificar su trabajo para la semana, etc.

Podemos entender que en la muestra ha fallado la interpretación de los factores externos, de los componentes pragmáticos de la unidad léxica *nada* contextualizada y, por tanto, lo que se quiere decir, más que lo que se dice. Factores que en este caso

no es fácil delimitar y que en este ejemplo tienen que ver con el comportamiento de los participantes, la intencionalidad, las características individuales, así como con el grado de familiaridad entre ambos. Efectivamente, si no sabemos cuál es el grado de relación que mantienen los interlocutores, no sabremos el ritual que marca el intercambio. Por tanto, difícilmente podremos llegar a comprender del mensaje lo que para cada uno significa su vida privada y las pautas de comportamiento social que se generan en ese intercambio comunicativo rutinario.

Si seguimos delimitando esta situación, podemos también llegar a la conclusión de que ese *nada* puede haber manifestado también la intención de decir “no voy a contarte lo que voy a hacer, eso forma parte de mi círculo privado y tú no perteneces a él”, pero no lo señala así. Efectivamente, no hay ninguna norma que le impida responder que eso corresponde a su vida privada. Parece obvio que no lo hace porque con esa actitud estaría amenazando su imagen, la idea de ser apreciado por los demás y quebrantando uno de los principios de la cortesía, mantener las buenas relaciones sociales y canalizar fluidamente la comunicación.

En definitiva, la información que encierra el enunciado “Nada, me quedaré en casa todo el fin de semana” va más allá del significado explícito, por lo cual para ser interpretado hay que inferir lo implícito en la respuesta dada, lo que hay detrás de los elementos lingüísticos emitidos que están ligados a factores contextuales.

Ejemplo IV

Planteémoslo ahora desde otra perspectiva. El *interlocutor A* es nuevo en el país y en la empresa, y este es un ritual que se reproduce muchas veces con sus compañeros hasta que un día infiere que ese *nada* para ellos está sujeto a unas implicaciones culturales muy diferentes a las suyas. No ha habido ningún problema de comprensión lingüística, sino una serie de pautas que el *interlocutor A* no ha captado o desconoce por pertenecer a otra cultura. Ese no *hacer nada* tiene muy “mala prensa” en el país de acogida, de ahí siempre las justificaciones de sus colegas con el número de lavadoras que tienen que poner o los informes que tienen que realizar: “el estar ocupados”, “el tener que hacer”. Para el *interlocutor A* todo esto se da por supuesto, no tiene que justificarlo y sólo a su círculo más personal les relatará esas actividades rutinarias. Aunque a partir de entonces deberá formar parte también de su adquirido ritual social, si no quiere ganar fama de holgazán en la nueva empresa o que su imagen se vea afectada negativamente. En otras palabras, deberá buscar un

punto de conexión para que sus palabras sean pertinentes y cumplan las expectativas en su nuevo contexto cultural.

Ejemplo V

Otro ejemplo ilustrativo, que con frecuencia nos encontramos en el aula, se corresponde con la errónea interpretación de los llamados falsos amigos. Reparemos, por ejemplo, en la unidad léxica *suburbio* dentro del ámbito de la geografía urbana. El *suburbio* del español –barrio pobre o marginal del extrarradio, poco seguro o conflictivo– es descifrado por un aprendiente anglosajón como una reproducción de su propio modelo y contexto social, *suburb*: la zona residencial de la periferia urbana, tranquila y segura, generalmente habitada por personas de nivel socioeconómico medio-alto. En varias ocasiones nos ha resultado llamativo que algunos de nuestros alumnos insistan en señalarnos que viven en un *suburbio*. Al principio, como desconocíamos cuál era el referente del modelo anglosajón, nos producía cierta extrañeza la singularidad de sentirse tan satisfechos de vivir en un lugar tan poco atractivo para un contexto urbano español. Parece obvio que ellos también estaban interpretando ambos términos, en español e inglés, como equivalentes, sin ser conscientes de la diferencia socioeconómica que supone vivir en un *suburbio* en la lengua española y en un *suburb* en la lengua inglesa.

A este respecto, la errónea interpretación del término *suburbio* viene determinada por el conocimiento no compartido que ambos interlocutores dan por sobreentendido, por lo que se presupone un significado que resulta inadecuado y se transfiere al contexto sociocultural propio. Los interlocutores están trasladando unos principios socioculturales propios a un contexto ajeno, por lo demás bastante diverso, sin inferir la realidad social del término en español y sin ser conscientes de las connotaciones e implicaciones simbólicas que supone vivir en uno u otro lugar según la lengua y la cultura de referencia. Nociones, por otra parte, muy contrastadas, ya que una alude a la opulencia, seguridad y espacios verdes, en inglés, y la otra a la pobreza, inseguridad y espacios industrializados, en español. Como señala M. J. Cervero y F. Pichardo (2000: 24), “si queremos comunicarnos superando barreras culturales, no podemos dar por sobreentendido que las asociaciones y connotaciones ligadas al significado de las palabras son las mismas que en la lengua materna”. Dado que con frecuencia provocan malentendidos en la interpretación e interacción al producirse una proyección cultural de un contexto al otro y viceversa, de un modelo social a otro.

Ejemplo VI

Detengámonos ahora en un ejemplo donde se ha evitado traducir una expresión en inglés al copiar una tradición ajena, el extranjerismo *Black Friday*. En este caso queremos plantear la importación de una costumbre estadounidense, el *Black Friday*¹¹, para incentivar el consumo a finales de año. En fechas próximas a la Navidad de 2013, finales de noviembre principios de diciembre, un grupo de comercios en España adoptaron la tradicional jornada de descuentos de *Black Friday*, tanto en las tiendas físicas como en las virtuales, con el objetivo de atraer e inaugurar las ventas propias de estas fechas¹². En Estados Unidos tanto el comercio estadounidense como *Wall Street* están pendientes de este evento, puesto que mide y estimula el consumo en el último mes del año. Tal es así que igual que los consumidores aguardan las promociones especiales en determinados productos, las empresas esperan que sus cuentas se transformen de los números rojos a los negros, al ser el día en el que se producen más ventas en todo el año.

Curiosamente los comercios españoles que han importado la tradición consumista han optado por mantener el extranjerismo y no traducirlo, como hemos podido comprobar en carteles y noticias sobre el acontecimiento¹³. Es fácil deducir que tal decisión obedece a una de las connotaciones del *negro* en español, ya que sería etiquetado con connotaciones negativas como un “viernes nefasto” o “viernes fúnebre”¹⁴. Esta vinculación negativa funciona en otras unidades léxicas como *verlo todo negro*, *lista negra*, *trabajo negro*, *mercado negro*, *la oveja negra de la familia*, *tener un día negro*, etc. Probablemente, haber traducido la expresión literalmente al español, más que animar el consumo habría producido no solo extrañeza sino desánimo, miedo, pena, desolación, todo lo contrario a lo esperable. Suponemos que los que han tomado la decisión de no traducirla eran conscientes de las connotaciones ligadas a la unidad léxica en español, ya que no han dado por sobreentendidas que las

¹¹ El *Black Friday* es una jornada de rebajas que se celebra, en el comercio estadounidense, justo después de día de Acción de Gracias para iniciar las compras navideñas con especiales descuentos.

¹² En años anteriores se había experimentado ya con la idea, pero en 2013 el fenómeno se ha extendido a mayor número de tiendas y ha resultado más visible comercialmente. De hecho muchos grandes y pequeños almacenes adelantaron la campaña de ventas navideñas.

¹³ Véase, por ejemplo, varias referencias en el periódico *20 minutos* <http://www.20minutos.es/noticia/1992506/0/black/friday/compras/>, en la sección económicas de *El País* http://economia.elpais.com/economia/2013/11/27/actualidad/1385563105_614299.html o la página de noticias de *Antena 3* televisión http://www.antena3.com/noticias/economia/espana-importa-eeuu-black-friday-suculentas-rebajas-este-viernes_2013112700188.html.

¹⁴ Ciertamente, en español, además de las connotaciones con el dolor, la tristeza, la mala suerte, lo tenebroso, lo funesto, la muerte, la maldad, etc., el negro evoca connotaciones positivas asociadas a la elegancia, la sofisticación, el poder, el lujo, lo caro o la rebeldía en los jóvenes

asociaciones en español e inglés eran equivalentes, sino que han sido conscientes de la barrera cultural que las separa, así como de las implicaciones que tiene mantener la lengua original para evitar malentendidos.

La pregunta es si arraigará la tradición en España y si se mantendrá la expresión en inglés. Obviamente, si esta costumbre prospera en el futuro –lo cual probablemente ocurrirá como con la tradición de *Halloween*–, la traducción al español plantea problemas de índole pragmática, ya que las evocaciones y las interpretaciones activadas en español en nada se corresponden con las asociaciones en inglés y viceversa. De ahí que, al igual que ocurre con otros términos y costumbres anglosajonas se mantenga la denominación en la lengua original, de esa manera se anularían los potenciales valores negativos que supondría la traducción calcada al español. En suma, los colores son un ejemplo de referentes de carácter cultural que acumulan asociaciones aprendidas en un contexto social y que son transmitidas a través del componente léxico.

Ejemplo VII

Finalmente, observemos otro ejemplo significativo donde podemos apreciar las implicaciones pragmáticas al traducir expresiones idiomáticas de una lengua a otra, sin pasar por el filtro de los conocimientos compartidos y aprendidos. En el verano de 2013 se hizo popular en España una campaña publicitaria de la entidad bancaria holandesa *ING Direct*, “Hay más peces en el mar”, cuyo objetivo era ilustrarnos y recordarnos las ventajas de la *Cuenta Naranja* e invitarnos a elegir dónde depositar nuestros ahorros¹⁵. El anuncio incide, a través de la metáfora con los peces, en las múltiples posibilidades que tenemos para optar por el mejor depósito y las ventajas de inclinarse por esta entidad. Este anuncio se sirve de la expresión literal en inglés “There are many fish in the sea”, cuyo contexto alude al ámbito de las relaciones personales. En concreto, hace referencia a que ante una decepción amorosa hay más hombres y mujeres en el mundo, por tanto no hay que preocuparse ya que se puede encontrar a otra pareja mejor.

Si bien es cierto que el anuncio transmite que hay mucho donde elegir, al ser traducido al español de forma literal, pierde toda su carga más significativa y las claves contextuales, lo consabido y lo presupuesto, a las que hace alusión en inglés. A pesar de estos indicadores culturales alterados, el anuncio consigue colarse en el contexto cultural del español y conseguir su objetivo, reforzando la idea de las

¹⁵ Véase el anuncio en <https://www.youtube.com/watch?v=gtoEpFZunGo>

múltiples posibilidades¹⁶. Además, no se produce ningún choque con esta expresión ajena en el español, lo que puede interpretarse como la pérdida de las presuposiciones propias de la expresión original y la homogenización cultural, resultado del espíritu comercial del mensaje y de la melodía que lo acompaña. En consecuencia, la expresión traducida del inglés al español carece de las connotaciones e implicaciones culturales más relevantes, no compartidas en ambas lenguas, al tiempo que las diferencias significativas quedan anuladas para transmitir una información básica y comprensible en un contexto cultural nuevo. Por otro lado, hecho bastante frecuente en el mundo de la publicidad.

Como hemos apreciado en los ejemplos precedentes, tanto para el emisor como para el receptor que comparten la misma lengua, los enunciados están lingüísticamente bien contruidos, concuerda el verbo con el sujeto, el sustantivo con el adjetivo y se utilizan unidades léxicas pertinentes, etc. En los casos en los que se han trasladado las expresiones de otra lengua al español, hemos comentado cómo las traducciones de determinadas unidades léxicas transmiten información relevante al optar o no por la expresión original, de hecho, transmiten una realidad que va más allá de lo puramente lingüístico. Lo que supone que

[...] nuestra actividad comunicativa está sometida a otras pautas que van más allá de las que regulan la buena formación de estructuras gramaticales, sino también de las que gobiernan la pura y simple transmisión eficaz de la información. Lo que parece evidente de entrada es que lo que se comunica, en cierto sentido, va más allá de lo que se dice literalmente (M^a V. Escandell, 2004: 182).

Por ello, a veces los conocimientos lingüísticos no serán suficientes si no identificamos o percibimos los otros contenidos del mensaje, las circunstancias de la comunicación o los conocimientos previos compartidos o no de los hablantes. En otras palabras, para que se produzca una comunicación eficaz, se trata de reconocer el código lingüístico, el funcionamiento del intercambio comunicativo, la intención y el universo compartido o no entre los hablantes.

Asimismo, cuando abordamos el valor pragmático del léxico, conviene considerar que, si queremos que se produzca una comunicación eficaz, hay que tener presente qué unidades léxicas son más apropiadas en una situación determinada, cuáles son las características diferenciadoras en el uso de la lengua, así como disponer de la información suficiente para la comprensión contextual y trasladar estos

¹⁶ Texto que acompaña al anuncio: "La Cuenta NARANJA declara: Sí, hay más peces en el mar. Eres libre de elegir con quién mejorar tus ahorros. Pero hazlo. Es el momento. A nosotros, ya nos conoces: Rentabilidad, para todos, Comisiones para nadie, Libertad para disponer de tu dinero".

componentes al aula. Nos estamos refiriendo, también, a los registros y niveles lingüísticos; puesto que el registro (formal, familiar, coloquial, jerga o argot) y el nivel (culto, común y vulgar) determinan y condicionan la elección del léxico. Al ser este uno de los elementos más marcados en una situación comunicativa, no podemos negar que el léxico se actualiza en contexto.

De hecho, la falta de homogeneidad léxica entre los hablantes viene determinada por diversos factores, además de por la situación de comunicación (variedades diafásicas), por el nivel sociocultural, la edad, etc. (variedades diastráticas) o la procedencia de los hablantes (variedades diatópicas). De tal manera que estas circunstancias tienen implicaciones didácticas y cobran especial relevancia en el aula del ELE. Por ejemplo, el utilizar *mesera* frente a *camarera*, *carro* en lugar de *coche*, *celular* por *móvil*, depende de la procedencia geográfica de los hablantes o del lugar donde se ha aprendido la lengua; lo mismo que elegir *trabajar* por *currar*, obedece a la variedad de registro en la que se mueve el hablante en una situación comunicativa. Como señala M^a V. Romero Gualda refiriéndose al léxico coloquial, “no podremos, en la enseñanza de español como lengua extranjera, [...] ceñirnos a un solo registro o a una sola variedad si queremos que el extranjero conozca todo el español” (1994: 183), si queremos que su léxico sea apropiado, preciso y delimite el contexto socio-cultural.

En suma, no es suficiente con aprender o enseñar gran cantidad de unidades léxicas, sino, especialmente, saber cómo funcionan en el discurso, en qué contexto son más adecuadas o qué asociaciones socioculturales evocan o transmiten, con lo cual se enriquece su uso y se facilita la entrada a la realidad cultural meta. El valor pragmático de las palabras, en palabras C. Guillén Díaz (2003: 113), surge de la

[...] utilización de los signos en situación y [que] sirven de marca de pertenencia e identidad cultural. Es un valor secundario o añadido que no podemos encontrar en los diccionarios, aunque podamos constatar que eso constituye un obstáculo para el conocimiento operativo [...]¹⁷.

En otras palabras, se trata de que el léxico actualizado, visto desde su dimensión pragmática, ofrezca más información y permita al aprendiente familiarizarse con el laberinto cultural; de manera que con esta aproximación pueda moverse de manera más cómoda por la lengua meta y, a partir de ahí, propiciar la interpretación y la interacción intercultural.

3. El léxico: un elemento de transmisión y difusión de contenidos culturales

¹⁷ Traducción propia.

Resulta evidente que, al estar el léxico arraigado en una cultura y existir una estrecha relación entre ambos componentes, el empleo de una unidad léxica concreta transmite y refleja, directa o indirectamente, una interpretación y una visión de la realidad, de las actitudes, de los valores o de los comportamientos que son conocidos o compartidos por los hablantes nativos –si bien, hay unidades léxicas que no están marcadas culturalmente–. No obstante, también es cierto que es difícil medir la correlación existente entre ambas realidades, así como el tipo de contenidos culturales que retiene e impregna el léxico, tanto más cuanto que una gran parte de los rasgos culturales son dinámicos y variables, así como poco observables o visibles¹⁸.

Además, 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, etc.* O bien, en fórmulas discursivas de carácter fijo que regulan las interacciones, los comportamientos y las relaciones sociales, tales como las expresiones institucionalizadas que generalizan pautas de interacción social en un entorno cultural asociado: *¡Encantado de conocerlo!, Le acompaño en el sentimiento, Ni me va ni me viene, ¡No me digas!, etc.*

A este respecto, es indiscutible que el entorno cultural se evidencia en el léxico 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 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. En este marco de planteamientos, “por la misma razón, es posible entender que hay unas palabras más cargadas de referencias culturales que otras, cuyo significado no siempre es accesible a los hablantes de otras lenguas”¹⁹ (L. M. de A. Barbosa, 2009: 33). Aún así, para un aprendiente descifrar

¹⁸ La metáfora del iceberg de Gary Weaver ejemplifica que cuando nos acercamos a otra cultura solo el 5 o el 10 % (las tradiciones, la comida, las costumbres, el vestido, el arte, etc.) es perceptible frente al 90 o 95 % que conforma la parte que permanece oculta, la parte menos reconocible a primera vista (la visión del mundo, los valores, las creencias, la forma de sentir o reaccionar, etc.).

¹⁹ Traducción propia.

esos significados culturales supone una dificultad añadida, ya que son matices o rasgos ocultos que no forman parte de su experiencia o conocimientos previos, por lo que el acceso a ellos no siempre será posible o resultará opaco en su descodificación.

Conforme a estas premisas, el lingüista francés R. Galisson 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"²⁰, 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 signos²¹ (R. Galisson, 1991:119).

Desde esta perspectiva, el término *lexicultura* da cuenta de la relación innegable entre ambos componentes, cuya aplicación didáctica implica abarcar e integrar la dimensión cultural y pragmática del léxico en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua. Si bien es cierto que el léxico no es un reflejo directo de la cultura, sí forma parte del sistema cultural y pasa por su tamiz para la descodificación e interpretación. En este sentido, la competencia léxica y la competencia cultural están interconectadas, lo que supone que las unidades léxicas con "implícitos culturales" y con "carga cultural compartida" por los hablantes nativos pueden resultar opacas para los hablantes no nativos:

El léxico, por lo tanto, deberá ser abordado como un lugar privilegiado no sólo para conocimiento, sino para el reconocimiento de los significados culturales presentes en unidades léxicas compartidas culturalmente entre los hablantes nativos, ya que no siempre se muestran transparentes para los hablantes de otras lenguas, pertenecientes a otras culturas. [...] las palabras funcionan como receptores de los contenidos culturales que se aferran a ellas y añaden otra dimensión más allá de los que presentan los diccionarios²², L. M. de A. Barbosa (2009: 39).

A este respecto, tengamos en cuenta, por ejemplo, la cantidad de expresiones en español que forman parte de la lengua común vinculadas con el controvertido y recurrente mundo taurino: *Coger el toro por los cuernos, Estar para el arrastre, Hacer algo a toro pasado, Ponerse el mundo por montera, Torear a alguien, Saltarse algo a*

²⁰ El autor utiliza las siglas CCP para "charge culturelle partagée".

²¹ Traducción propia.

²² Traducción propia.

la torera, etc. Este tipo de expresiones figuradas, que proceden en este caso del entorno taurino, difícilmente van a coincidir en otras lenguas, al ser manifestaciones generadas por una tradición y delimitadas por un contexto cultural específico y propio. De ahí que, como subraya J. P. Nauta, en el curso de aprendizaje de una lengua extranjera no es suficiente con interiorizar el significado, sino que “[...] para muchas palabras tendremos que adaptar nuestros propios conceptos culturales (1992: 11)” porque se corresponden con experiencias vitales y culturales diferentes que implican una reconstrucción al aprender la nueva lengua. Tal es así que las técnicas para presentar o transmitir el significado de estas expresiones tienen que pasar, más que por la traducción, por técnicas explicativas o de paráfrasis que permitan la comprensión de cargas culturales al acercarse a una nueva realidad en la lengua meta. De hecho, estas piezas léxicas poseen indicadores y claves culturales que pueden servir de observatorio y transmisión de referentes culturales en el aula o fuera de ella.

Asimismo, si tenemos en cuenta que las unidades léxicas ni se almacenan ni se recuperan aisladamente, sino que están vinculadas a otras unidades, es oportuno pensar que la forma de conectarse unas piezas con otras responde a diferentes tipos de conexiones, entre ellas asociaciones culturales –además de asociaciones personales o lingüísticas–:

También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje. (MCER, 2002: 13).

En este sentido, las conexiones pueden sufrir constantes actualizaciones de piezas léxicas o información nueva que entra a formar parte de las ya existentes, lo que propicia la reestructuración continua de los esquemas previos. En este sentido, el léxico ha sufrido y sufre cambios constantes que hacen que la lengua se vaya frecuentemente enriqueciendo con la evolución o la incorporación de piezas léxicas. El tráfico es continuo:

En cada momento de la vida del idioma hay palabras que entran en circulación, palabras que están “en rodaje”, palabras que se ponen de moda, palabras que cambian de forma, palabras que cambian de contenido, palabras que caen en desuso y que acaban por ser olvidadas. La vitalidad de las voces es muy diversa: unas veces existen en el idioma “desde siempre”; otras se incorporan a él en distintas épocas, [...]; otras nacieron, también en distintos momentos, de aquellas palabras primeras o de las adoptadas después; otras, en fin, son libre invención de los hablantes. Por otra parte, las hay muy usadas, que forman parte de la expresión de todo el mundo, junto a otras de empleo

escaso, que rara vez se oyen o se leen. [...] son relativamente pocas las que no han sufrido cambio de una manera o de otra (M. Seco, 1991: 225).

De hecho, la evolución lingüística de una lengua como el español es un ejemplo de cómo diferentes lenguas (lenguas prerromanas, latín, árabe, lenguas indígenas americanas, francés, inglés, etc.) y civilizaciones han dejado su impronta en el léxico, de cómo paralelamente a los acontecimientos históricos y sociales se han ido consagrando, olvidando o adaptando piezas léxicas que son un testimonio de las etapas de la historia de la lengua y, en concreto, de esa contribución siglo tras siglo. Por ejemplo, junto a la aportación del latín, la contribución del árabe –tanto directamente como a través de él– es muy numerosa en diversos ámbitos de la vida cotidiana, artística o científica (*aldea, zanahorias, alcachofas, almacén, ajedrez, cifra, nuca, jarabe*, etc.). O bien, siglos más tarde, durante la colonización de América, podemos mencionar la influencia en el español de las lenguas indígenas americanas en el ámbito de la flora, la fauna o nuevas costumbres (*tomate, maíz, patata, cacique*, etc.)²³. Las carencias léxicas surgidas ante una realidad desconocida hicieron necesaria la apropiación de términos indígenas para poder referirse a ella:

El mundo era tan reciente -dice García Márquez en las primeras páginas de *Cien años de soledad*- que "muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo". Hace cinco siglos, hubo un momento en que el español, una lengua tan madura que estaba en vísperas de escribir el libro fundador de la modernidad en Occidente, enmudecía en el Caribe ante la realidad del continente recién descubierto. No tenía palabras para nada de lo que era específicamente americano (árboles, frutos, animales, fenómenos de la naturaleza, lugares, pueblos nativos, utensilios, rituales) y para no tener que limitarse a señalar las cosas con el dedo tuvo que aprender los nombres del caobo y de la guanábana, del jaguar y del huracán, de Calamar y del Tayrona, de la canoa y de la hamaca, en las lenguas nativas de arhuacos y taínos²⁴.

Desde entonces forman parte del patrimonio léxico del español e incluso han pasado a otras lenguas, lo cuales un índice claro de cómo el léxico es un potente transmisor de cultura material e inmaterial; términos cuya marca cultural compartida está relacionada con el origen de los mismos y la realidad que dieron a conocer a los pueblos del viejo mundo. Del mismo modo, en la actualidad la influencia del inglés se deja sentir, por ejemplo, en el campo de las innovaciones tecnológicas, propiciando la adopción activa de términos que ponen en juego los recursos propios del sistema español para admitirlos tal cual o mediante un proceso de adaptación.

²³ Para ampliar con más detalle estas referencias véase Rafael Lapesa, *Historia de la lengua española*.

²⁴ *El País*, Reportaje sobre el IV Congreso de la lengua, 2007, http://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696758_850215.html

En suma, esta evidencia de la evolución del léxico viene propiciada, además de por razones lingüísticas e históricas, principalmente por factores sociales o culturales que tienen lugar en una sociedad y en una época concreta. De la indiscutible vinculación del léxico con la realidad sociocultural, da cuenta este carácter dinámico y cambiante, así como la adaptación o asimilación cultural que eso implica. “En general, cualquier novedad técnica, inventos, innovaciones de carácter social e incluso los diversos acontecimientos políticos y económicos se convierten en elementos de gran importancia para la evolución del vocabulario de una lengua” (I. González Cruz, 1993: 45). De hecho, la creación de nuevos términos, la adopción de términos de otras lenguas o las acepciones nuevas evidencian los cambios socioculturales que se producen en un momento determinado y tienen como consecuencia la innovación lingüística.

A pesar de las numerosas piezas léxicas que permanecen estables, el proceso de creación es incesante, surgen nuevos términos para nuevos conceptos o nuevas acepciones, para nuevas realidades sociales, económicas y políticas; prosperan neologismos que, como señala R. Galisson (1991), hay que interpretar como “marcas de adaptación cultural” y en algunos casos de asimilación cultural. De igual modo, se van consolidando poco a poco factores socioculturales conocidos o desconocidos, aceptados o compartidos por los hablantes que requieren de una nueva unidad léxica para acercarse a una realidad y construir una realidad emergente.

Al mismo tiempo, el devenir histórico y la evolución social propician que muchas unidades léxicas queden olvidadas, pasadas de moda o excluidas socialmente: ya sea porque el objeto al que se hace alusión tiene nuevas características; ya sea porque los nuevos medios de comunicación social difunden términos de otras lenguas o términos que antes solo eran utilizados en campos profesionales y se incorporan a la lengua común; ya sea porque acentúan antiguos papeles sociales. Por ejemplo, se adoptan extranjerismos que mantienen la grafía de la lengua original, principalmente del inglés y el francés, tal es el caso de aquellos que hacen alusión al mundo de la moda, que están muy asentados en el español, aunque algunos tengan equivalente en español: *vintage*, *look*, *glamour*, *shopping*, *prêt-à-porter*; se admiten calcos de otras lenguas procedentes de ámbitos políticos, como la metáfora sobre el cambio de trabajo de cargos públicos en *la puerta giratoria* (política o económica), o *cazatalentos* para el buscador de tendencias; se incorporan términos de ámbitos económicos a la lengua común: *prima de riesgo*, *deuda pública*, *estado de bienestar*; o se inventan palabras

generadas por la situación social que logran una amplia acogida y una rápida difusión, como por ejemplo *mileurista* en España²⁵.

Asimismo, existen unidades léxicas que quedan relegadas socialmente o en completo desuso por razones sociales o políticas. Consideremos, por ejemplo, expresiones usuales en el pasado que hoy se consideran “políticamente incorrectas” y, por tanto, no tienen cabida en una sociedad cada vez más multicultural. Es decir, se rechazan aquellas unidades léxicas que subrayan actitudes racistas o comportamientos degradantes para un grupo o un individuo: *Ser un retrasado mental, Trabajar como un negro, Haber moros en la costa, Ser un trabajo de chinos*, etc.

Queremos resaltar que algunas propuestas “políticamente correctas” que pretenden sustituirlos son altamente polémicas y a veces acríicas, puesto que esas variantes de alguna manera niegan que esos términos sean reflejo de un momento histórico y de una realidad social concreta que vista desde una interpretación/lectura actual puede distorsionar, rehacer o bien ocultar la realidad descrita. De hecho, la eliminación de términos considerados ofensivos no siempre supone un cambio en las costumbres, las ideas o los comportamientos sociales o individuales, sino que se podría considerar más bien un maquillaje de esa realidad.

Por otro lado, apreciamos que esa forma de proceder persigue atribuir al léxico una objetividad y neutralidad que le es impropia, ocultando o incluso eliminando los rasgos socioculturales adquiridos y transmitidos. Al mismo tiempo, el eufemismo utilizado en su lugar hace más evidentes los rasgos que se esconden tras él, simplifica la realidad lingüística y social o incluso la omite: *desaceleración económica, crecimiento negativo, moderación salarial, países en vías de desarrollo, mano de obra extranjera, daños colaterales, métodos de persuasión, personas con sobrepeso*, etc. Son ejemplos de unidades léxicas que en los últimos años aparecen una y otra vez en informes o en la prensa española.

En otras palabras, el léxico transmite realidades sociales e históricas inevitables que quizá puedan escandalizarnos o avergonzarnos, al ser tan directas; no obstante,

²⁵ Utilizado en el español de España, el término fue acuñado por Carolina Alguacil para referirse a las circunstancias concretas de jóvenes bien formados, con trabajos precarios y sueldos de unos 1000 euros. Apareció por primera vez en 2005, en una carta titulada *Yo soy 'mileurista'* dirigida al periódico *El País*, donde la autora se quejaba de los bajos sueldos de jóvenes, académicamente bien formados: http://elpais.com/diario/2005/08/21/opinion/1124575203_850215.html. El término se extendió y se aplicó a sueldos de aproximadamente 1000 euros, independientemente de ser jóvenes o no. A partir de 2008 y coincidiendo con la situación de crisis económica en el país, el término ha sufrido cambios significativos propiciados por la situación social y económica, de tal manera que lo en 2005 era un trabajo precario, a partir de 2008 se convierte para muchos en una aspiración, ganar ese sueldo, como podemos apreciar en la sección de economía del mismo periódico: http://economia.elpais.com/economia/2013/11/09/agencias/1384003393_732069.html.

el hecho de suavizarlas, enmascararlas o modernizarlas con un término más neutro no implica que no existan, ni siquiera las minimiza, sino que ofrecen una realidad incompleta o parcelada.

En resumen, el léxico en tanto que manifestación cultural refleja rasgos culturales adquiridos, tanto universales como específicos, principios acumulados que se transmiten y mantienen de generación en generación a través del aprendizaje. De ahí que el léxico absorba creencias, valores, formas de sentir, costumbres, etc., en definitiva, se impregna de una tradición cultural particular y, al mismo tiempo, dinámica. Lo que supone que el aprendiente de español puede aproximarse y familiarizarse con el contexto sociocultural a través del léxico y de la carga cultural que transporta.

4. Unidades léxicas marcadas culturalmente

En las unidades léxicas podemos apreciar marcas culturales compartidas por los hablantes de una lengua, indicadores culturales emparentados con otras culturas e incluso referentes universales. Es evidente que plantearlo desde el punto de vista de la exclusividad en una lengua sería simplificar la experiencia cultural y lingüística. Por el contrario, hay que admitir que muchos pueblos y lenguas comparten referentes culturales, al responder a parámetros universales o al tener las lenguas bases lingüísticas comunes.

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 [...]” (M^a V. Romero Gualda, 1996:392). La dimensión cultural del léxico se aborda de manera peculiar a través de expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas, así como a través de expresiones de sabiduría popular, aunque efectivamente podemos indicar que todas las unidades léxicas conservan implícitos culturales: costumbres y usos sociales, experiencias, afirmaciones, intuiciones, creencias, actitudes, patrones sociales, etc., comúnmente aceptados y repetidos por una sociedad.

Como argumenta L. Timofeva (2008: 2-3), al referirse a la problemática para traducir unidades fraseológicas a otras lenguas, “el grueso del inventario fraseológico de una lengua, sin embargo, lo componen unidades cuyas bases responden a mecanismos cognitivos de carácter universal [...]” y aquellas que resulta más difíciles de trasladar a otras lenguas “[...] son un puñado de expresiones de fuerte raigambre histórica y sociocultural”. En parte estamos de acuerdo, no obstante, consideramos

que la diferencia en estos casos viene más bien marcada por los recursos léxicos de los que se vale la lengua para transmitir esos conceptos, esos valores o costumbres, que no siempre se aprecian necesariamente en una expresión lingüística equivalente o equiparable, y que además puede referirse a otra realidad o a un concepto cultural inexistente en la lengua materna. Como señala S. Fernández, “las palabras casi siempre tienen una traducción a otra lengua, pero no siempre responden a la misma realidad” (1992: 39), y ahí es donde se aprecia una diferencia considerable, son conceptos equivalentes cuyo significado no lo es. De hecho, vienen determinadas por las diferentes formas de percibir y acceder a esa realidad que va más allá del componente lingüístico: por las marcas y las variables culturales, por conceptualizaciones culturales que plasman una percepción de la realidad, por la categorización de la realidad que puede diferir en la lengua meta y en la lengua materna, en suma por las relaciones entre lengua y cultura.

En palabras de C. Guillén Díaz al referirse a la lengua,

[la lengua es también] un sistema de acción social que conlleva significados culturales: un código cultural, un modo de interpretar la realidad, un nivel cultural subyacente (Hall, 1984) que, a modo de reglas de comportamiento y de pensamientos, determinan la forma en que los individuos definen sus valores, establecen sus cadencias y ritmos de vida fundamentales; se trata de una gramática cultural oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos (2004: 838).

Es precisamente aquí donde el enfoque intercultural, a través de la comparación de ambas realidades y de pautas para la interpretación, propicia la comprensión de ambas culturas, la propia y la meta, 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 I. Iglesias Casal denomina “efecto escaparate”, es decir, la comprensión superficial, “miro desde fuera –desde mi propia cultura–, interpreto lo que veo, pero no corroboré mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta que punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas” (2003:6). 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 cristalizan 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, etc. De hecho, se trata de disponer de un conjunto interrelacionado de saberes²⁶ de cultura general, de acceder a un saber sociocultural, así como de construir una consciencia intercultural que ensanche el significado y amplíe la experiencia lingüística del aprendiente para satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua meta, en este caso, el español. De ahí la necesaria intervención del docente en el aula. Como señala J. R. Gómez Molina, “[...] todas las palabras²⁷ tienen una carga cultural, aunque unas más que otras, y el profesor ha de procurar hacer explícitos los implícitos culturales” (2004:501). Tal es así que 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 [...]”, atendiendo tanto a ámbitos temáticos como a funciones comunicativas (2004:507).

Teniendo en cuenta estos factores, a continuación nos vamos a fijar especialmente en expresiones idiomáticas, rutinas sociales y expresiones de la sabiduría popular. Se trata de evidenciar y establecer vínculos que ayuden a adquirir el léxico, como reflejo del ámbito hispánico y su cultura y, a partir de ahí, conseguir que el componente léxico y el componente cultural se conviertan en componentes vinculados en el aprendizaje de la lengua.

Expresiones idiomáticas

El uso de expresiones idiomáticas por parte de un hablante nativo puede generar en el aprendiente de ELE distintos grados de confusión e incompreensión dependiendo de su competencia lingüística, puesto que su interpretación va más allá del significado literal o de la suma de sus componentes lingüísticos: *Arrojar por la borda, Coger el toro por los cuernos, Darle la vuelta a la tortilla, Dar gato por liebre,*

²⁶ En el Marco de referencia, estos conocimientos –el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural– se engloban en las competencias generales del individuo, como un conocimiento declarativo, saber, cuya competencia está interrelacionada con el saber hacer y el saber aprender. Las áreas de conocimiento de los conocimientos del mundo comprenden: Lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en diferentes ámbitos, etc.; Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.). Mientras que el conocimiento sociocultural está relacionado con: La vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual. Finalmente, la consciencia intercultural como resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio. Remitimos al documento para conocer con más detalle el conjunto de contenidos. (MCER, 2002: 99-106).

²⁷ Entiéndase en el sentido general de unidad léxica.

Dar calabazas, Echar un cabezada, Hacer borrón y cuenta nueva, Hacer las cosas como Dios manda, Hacer novillos, Poner el dedo en la llaga, Sacarle las castañas del fuego a alguien, etc. El aprendiente de ELE habrá de enfrentarse a un modo de ver e interpretar la realidad, a saberes y referentes básicamente culturales que le permitan manejar de manera adecuada estas unidades léxicas y acceder a una nueva realidad en español como lengua extranjera.

Tal es así que la familiarización o el dominio de estas unidades por parte del aprendiente denotan la descodificación de peculiaridades lingüísticas y culturales que le sirven de guía para comprender la cultura e intervenir en el proceso comunicativo, de forma más natural y precisa. Ahora bien, para los que comparten la lengua española como lengua materna, también pueden resultar incomprensibles muchas de ellas, tanto por las variedades lingüísticas como por el registro, debido a la información o peculiaridades socioculturales locales y a los marcos de conocimiento diferentes a las que hacen referencia.

Cuando nos referimos a este tipo de unidades léxicas, hay que subrayar que su interpretación depende del contexto de uso y de la carga que han ido adquiriendo en su proceso de idiomatización y fijación. Tal es así que la descodificación está determinada por la atenuación del significado literal y la intensificación de un significado figurado opaco: *Ahogarse en un vaso de agua, Caérsele a alguien el mundo /la casa encima, Cruzar el charco, Cruzársele los cables a alguien, Dar con la puerta en las narices, Empezar la casa por el tejado, Faltarle un tornillo a alguien, Tirar la casa por la ventana.* etc. Al mismo tiempo, nos ofrecen una perspectiva sobre redes asociativas convencionales que vienen determinadas por las implicaciones culturales de la imagen que se proyecta en la mente del hablante nativo.

De hecho, son unidades léxicas muy marcadas culturalmente, de ahí que intentar reconstruir el contexto cultural servirá de guía para conocer y comprender costumbres, tradiciones, acontecimientos históricos, leyendas, comportamientos, actitudes, valores, etc. Por ejemplo, acercarse a acontecimientos históricos o anecdóticos a través de la alusión a momentos del pasado: *Agarrarse a un clavo ardiendo, Armarse la gorda, Armarse la de San Quintín, Bautismo de fuego, Estar en Babia, Viva la Pepa, Tirar la casa por la ventana, Salga el sol por Antequera;* familiarizarse con referencias geográficas: *Estar en Babia, Estar entre Pinto y Valdemoro, Irse por los cerros de Úbeda, Salga el sol por Antequera, Remover Roma con Santiago,* etc.; aproximarse a costumbres remotas: *Cortar el bacalao, Dar jabón, Dar la lata, Dormirse en los laureles, Estar al pie del cañón;* inferir orígenes religiosos:

*Echar margaritas a los cerdos, Estar en el séptimo cielo, Estar entre dos fuegos, Lavarse las manos, Llegar y besar el santo, Llevar al huerto, Pagar el pato, etc.*²⁸.

Con ello no pretendemos un conocimiento exhaustivo y pormenorizado de la información cultural que estas expresiones marcadas contienen –o el resto de unidades léxicas–, sino identificar la presencia de referentes culturales y familiarizarse con ellos: conocimientos generales sobre países hispanos, sobre acontecimientos y protagonistas del presente y del pasado, así como sobre productos y creaciones culturales. Asimismo, perseguimos registrar e interpretar pautas culturales para ir descubriendo otros principios que se adquieren socialmente y que pueden variar en la lengua materna, ilustrar sobre la vida cotidiana o el comportamiento ritual, etc.; también, buscamos propiciar la reflexión intercultural sobre las actitudes o comportamientos diferenciadores. Sin olvidar que habrá de tenerse en cuenta las necesidades e intereses, así como el nivel lingüístico del aprendiente, cuyo objetivo último es participar de manera adecuada en el intercambio comunicativo.

Expresiones institucionalizadas

Las fórmulas rutinarias vienen seleccionadas por su funcionalidad y en consecuencia están gobernadas por principios pragmáticos y reglas culturales muy marcadas. Estas unidades léxicas se pueden clasificar según los actos de habla que expresan, tanto es así que el contexto sirve de señal para su reconocimiento e interpretación: *¡Buenos días!, ¿qué tal?, Al menos, que yo sepa, ¡Claro que sí!, ¿Cómo te va?, Con Dios, Encantada de conocerte, Lo dicho, ¡No me digas!, ¿Qué es de tu vida?, ¡Que aproveche!, Te acompaño en el sentimiento, ¡Vaya por Dios!, Ya veremos, etc.* De ahí que sea especialmente relevante el propósito con el que se expresan, ya sea saludar, concluir o resumir, desear, restringir una afirmación, disculparse, agradecer, pedir algo u ofrecerlo, invitar, prometer, persuadir, etc.

Al ser fórmulas de carácter fijo están vacías de significado, si bien son reconocibles como usos sociales; de hecho, delimitan su significado en un contexto visiblemente gobernado por convenciones socioculturales que pueden variar de una cultura a otra. Tal es así que se emiten en situaciones comunicativas estereotipadas y cotidianas, donde se activan referentes socioculturales compartidos y comportamientos aceptados por una comunidad de hablantes.

²⁸ Cabe señalar que si bien hemos clasificado estas expresiones atendiendo a su origen, hay explicaciones diferentes que intentan determinar los referentes, ya sean literarios o de otro tipo.

Asimismo, los ámbitos de carácter social que abarcan estas unidades léxicas son numerosos y atienden a funciones comunicativas variadas que adquieren su significado en el contexto. Observemos, por ejemplo, recursos discursivos para saludar y despedirse con algunas variantes que no suponen un cambio de significado: *¿Cómo le va?, ¿Cómo andas?, ¿Qué tal?, ¿Qué hay?, ¿Qué es de tu vida?, Con Dios, Cuídate mucho, Hasta luego, Nos vemos, etc.*; pensemos en fórmulas para felicitar en un contexto preciso: *¡Enhorabuena!, ¡Felicidades!, ¡Felices fiestas!, Que cumplas muchos más, etc.*; o consideremos rutinas de interacción en ámbitos públicos muy regulados socialmente: *¿Qué va a tomar?, ¿Algo más?, ¿En qué puedo ayudarle?, ¿Cuánto es?, La cuenta, por favor, etc.*

De ahí que algunas expresiones lingüísticamente bien formuladas, emitidas por un hablante extranjero, produzcan cierta extrañeza en el hablante nativo, al no corresponderse con la fórmula rutinaria regida por la adecuación: *Quiero pagar* en lugar de *La cuenta, por favor*, o *¿Me dice cuánto es?* a la hora de pedir la cuenta en una cafetería; u otras fórmulas calcadas de su lengua materna cuando los alumnos piden permiso para ir al baño: *¿Puedo usar el baño?* en lugar de *¿Puedo ir al baño?*

De hecho, son recursos de interacción social con una fuerte carga ritual y convencional, cuyo conocimiento resulta especialmente rentable para un aprendiente de español lengua extranjera. A este respecto, su memorización y reproducción funcionan también en bloque, agrupadas independientemente del número de elementos que la compongan. De hecho, son patrones léxicos que aumentan la capacidad de respuesta e interacción social del aprendiente de ELE en situaciones comunes y predecibles. Por lo que controlar estas unidades léxicas supone, en primer lugar, reconocerlas como un bloque; en segundo lugar, registrar los indicadores culturales para poder interpretarlas; y en tercer lugar, usarlas en contextos previsibles y recurrentes.

Cabe añadir que la enseñanza de este tipo de fórmulas, al funcionar como un todo y estar sujetas a convenciones culturales, debe proporcionar al estudiante claves tanto para identificarlas como para facilitar una comunicación ágil. En este sentido, es especialmente provechoso observar más las pautas de interacción social y la carga cultural compartida que desmontar los elementos que las conforman. Con ello queremos indicar que, cuando nos enfrentamos a una unidad pluriverbal, no tiene mucho sentido perder tiempo analizando los elementos que la integran, sino que parece más razonable fomentar la interiorización sin un procedimiento analítico de sus componentes. Sin duda, es más productivo centrarse en la información no

necesariamente lingüística, puesto que su significado atiende a principios pragmáticos e indicadores culturales asociados, dependientes de un contexto donde cobra su significado.

Efectivamente, uno de los aspectos más reveladores es que estas unidades léxicas responden a un comportamiento aceptado y esperable por una comunidad de hablantes, en algunos casos manifiestan un proceder muy pautado. Por ejemplo, ante la muerte de un familiar o amigo lo esperable es que en esas circunstancias a esa persona se le dé el pésame por la pérdida del ser querido, ya sea con la fórmula *Le acompaño en el sentimiento*, ya sea con la expresión *Lo siento mucho*. Es decir, el hecho de seleccionar una fórmula, tan convencional y repetitiva como la mencionada, resuelve un momento de dolor y fuerte tensión emocional, además soluciona situaciones formales de difícil actuación, sin olvidar que facilita el delicado acercamiento al familiar tras el fallecimiento. Es obvio que se trata de un ritual, lo cual no significa que la persona sienta lo mismo que el familiar, no obstante, tampoco entraña lo contrario. Se trata de una fórmula de cortesía, de afecto y, ciertamente, también de aproximación al dolor del otro. En otras palabras, es un procedimiento adecuado a la situación, así como aceptado por el hablante y el oyente, dado que se asume una convención cultural para seleccionar la unidad léxica pertinente; si se altera, deberá evidenciarse alguna justificación. De ahí que sea esencial saber cuándo, cómo y a quién se dirige, para usar el patrón adecuadamente, así como para retenerlo y reproducirlo en bloque.

A este respecto, la elección de formas institucionalizadas adecuadas puede marcar grandes diferencias en la interacción social, al mismo tiempo que se evidencia la aceptación de las normas sociales apropiadas al contexto. Cabe subrayar que están estrechamente ligadas a la cortesía verbal, puesto que esta es una estrategia que revela comportamientos culturales diferenciados, además de regular el equilibrio o comportamiento social. De tal manera que la elección de una fórmula social o la ausencia de ella puede favorecer o perjudicar la relación entre los interlocutores nativos, revalorizando o dañando la imagen social, haciéndose aún más evidente cuando acudimos a contextos culturales alejados de nuestra lengua materna.

Como ejemplo, pensemos en los constantes comentarios de alumnos estadounidenses cuando se quejan ante la ausencia o baja frecuencia de fórmulas rutinarias de agradecimiento directo, en la línea de *Muchas gracias*, o de atenuación de órdenes, como *por favor*, poco percibidas en el español peninsular frente a la alta frecuencia en su lengua materna. A. Álvarez Baz (2014) subraya que “[...] cuando

queremos descodificar otra cultura es inevitable acudir a este modo de ver la realidad e interpretar los elementos de la nueva cultura partiendo de los nuestros, haciendo comparaciones sin pensar en el por qué de esas acciones y actitudes”, cuyo resultado son los malentendidos que no pueden resolverse si nos quedamos en “el efecto escaparate”, al que se refiere I. Iglesias Casal (2003), y no se profundiza en el por qué.

Como son actos de habla frecuentemente espontáneos, al ser emitidos fortalecen la imagen positiva del hablante si el emisor se comporta atendiendo al ritual esperado en cada circunstancia social, al usarlos de alguna manera se revaloriza su imagen frente al otro. Es obvio que el grado de frecuencia de fórmulas de agradecimiento o petición de disculpa en español es mucho menor que en inglés. Ahora bien, también hay que plantearse que al aprendiente le pueden pasar desapercibidas otras fórmulas institucionalizadas, menos literales y menos directas, cuyo significado expresivo de agradecimiento no se infiere por falta de competencia lingüística y/o desconocimiento de pautas socioculturales. De ahí que la interpretación les lleva a generalizar que el nativo español es descortés y, en algunos casos, grosero en la interacción social, porque no cumple sus pautas sociales, las que conoce y ha adquirido.

Estamos, pues, ante diferentes comportamientos o ante la falta de apreciación de otros elementos no explícitos que marcan culturalmente el agradecimiento o la disculpa. A esa falsa descodificación de la fórmula rutinaria, se añaden comportamientos y actitudes que no son esperables o pueden quedar fuera del ámbito de lo considerado culturalmente cortés en la cultura de origen, ya que están basados en valores cuyo desconocimiento o desconcierto puede generar conflictos en la interacción, porque son básicamente culturales.

Estas muestras ejemplifican que en el área de aprendizaje de idiomas y en aulas multiculturales este es uno de los ámbitos que puede provocar numerosos malentendidos y choques culturales, ya que la errónea elección de una determinada unidad léxica –o la ausencia verbal de ella– se puede interpretar bien como indicador de mala educación o grosería, bien como una muestra de agresividad o falta de respeto. La fórmula que debe seguir un aprendiente de ELE para actuar en estas situaciones, según A. Álvarez Baz (2014), es no juzgar inmediatamente esos comportamientos, sino reflexionar sobre la forma de percibir la nueva realidad y cómo corregir este pensamiento para reaccionar de forma adecuada y flexible; además,

añadimos nosotros, es fundamental inferir que hay otros parámetros léxicos de interacción social para los mismos actos de habla de la lengua materna.

En suma, en la realidad del aula los docentes tienen que asumir y “[...] ser conscientes de que cada lengua opta por diferentes recursos lingüísticos para llevar a cabo los mismos actos de habla en situaciones similares; y que cada cultura contribuye a seleccionar dichos recursos y dotarlos de sentido” (C. Fernández, 1998: 79). Quizá no podamos delimitar y aislar todas las pautas culturales, ahora bien es indispensable poner de manifiesto las connotaciones culturales relevantes que rigen la elección o necesidad de una fórmula rutinaria para favorecer el encuentro intercultural; además, es fundamental favorecer su identificación y retención como bloque para desenvolverse en situaciones precisas, en línea a la propuesta del enfoque léxico.

Expresiones de la sabiduría popular

Cabe mencionar, en primer lugar, que hemos optado por el término de “expresiones de la sabiduría popular” como elemento global que recoge expresiones que formulan verdades universales de naturaleza educativa o moralizadora, aunque sean discutibles, cuya función es el consejo práctico o la advertencia. Estas expresiones de la sabiduría popular están asentadas en escalas de valores presentadas como universales y en creencias compartidas por los hablantes, así como en verdades con valor de sentencia a veces contradictorias entre sí, además de atemporales.

En alusión a estos factores, Miguel de Cervantes pone en boca de Don Quijote las siguientes palabras: “Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de todas las ciencias” (1985:171). Palabras que resumen muy bien el valor cultural de estas expresiones como marca de sabiduría popular para sacar conclusiones válidas y aplicables a situaciones muy dispares, pero adecuadas. Por ello, Cervantes recrimina el abuso y la falta de adecuación: “Mira, Sancho –respondió don Quijote–: yo traigo los refranes a propósito [...] que los refranes son sentencias breves, sacadas de la experiencia y especulación de nuestros antiguos sabios; y el refrán que no viene a propósito, antes es disparate que sentencia” (1985: 434).

En general, no se trata de un conocimiento recientemente adquirido, sino que más bien se trata de un conocimiento práctico acumulado y transmitido, principalmente de manera oral, a través de estas fórmulas de carácter sentencioso y

popular. La información que contiene se fundamenta en la experiencia práctica y en los saberes previos; los recursos lingüísticos se apoyan en un procedimiento casi mnemotécnico, rimas, paralelismos o juegos de palabras fáciles de memorizar, de tal manera que ello contribuye a su divulgación. Su uso es muy convencional y generalizado, mientras que sus componentes son fijos, con algunas variantes poco relevantes que no alteran el significado; además no engloban un significado conceptual sino que más bien encierran una máxima, una filosofía de vida. En el MCER (2002:17), bajo esta denominación se alude a refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones de actitudes, de creencias y de valores. Aquí nos referimos especialmente –aunque sea un enunciado– a los refranes, de cuyo objeto de estudio se ocupa la paremiología. Ciertamente los refranes no se pueden considerar unidades léxicas, no obstante las recogemos aquí por el carácter de cultura heredada, al ser expresiones que resumen muy bien los ingredientes del componente cultural y las implicaciones culturales heredadas a través del léxico.

Consideremos, en primer lugar, estos enunciados populares que hacen referencia a creencias que usamos de manera inconsciente y reiterada, fórmulas que encierran convicciones transmitidas y asimiladas independientemente de su veracidad, cuya intención es educativa, sin base científica: *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda, Cada maestrillo tiene su librillo, Cría cuervos y te sacarán los ojos, El hábito no hace al monje, El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija, El saber no ocupa lugar, En abril, aguas mil, En el país de los ciegos, el tuerto es el rey, La letra con sangre entra, No hay mal que por bien no venga, No por mucho madrugar, amanece más temprano, Quien mal anda, mal acaba, Quien se pica, ajos come, Quien hace la ley, hace la trampa, etc.* Todas ellas son creencias basadas en valores culturales, modos inconscientes de clasificar la realidad que aproximan al aprendiente a un entramado social y lingüístico distinto en su lengua materna y, por tanto, sujeto a la descodificación e interpretación. En suma, sujetas también a la constante reconstrucción de los esquemas que va elaborando el aprendiente de español.

Estas expresiones conforman una filosofía de vida, una forma de actuar aplicable a contextos diversos, al estar impregnadas por unos indicadores culturales compartidos y consabidos. De hecho, transmiten una actitud pragmática e instrumental que aborda amplios ámbitos de actuación en la vida cotidiana: *Al mal tiempo, buena cara, A lo hecho pecho, Ande yo caliente, ríase la gente, A palabras necias, oídos sordos, Consejos vendo y para mí no tengo, El que la hace la paga, En*

boca cerrada no entran moscas, Mal de muchos consuelo de tontos, Más vale prevenir que curar, No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy, No por mucho madrugar, amanece más temprano, Piensa mal y acertarás, Quien calla otorga, etc. Actitudes que remiten a relaciones lógicas para un hispanohablante, pero no tan lógicas para el aprendiente de español.

Por otro lado, es obvio que este tipo de piezas léxicas está sujeto a actualizaciones y vaivenes sociales. Reparemos en modismos emparentados con la religión cuya tendencia es variable y en algunos casos están restringidos a ámbitos muy concretos. Ciertamente hay fórmulas que son poco usadas como “¡Ave María Purísima! para entrar en la casa y mucho menos se le contesta: ¡Sin pecado concebida! Enseñar, pues, estas expresiones no calificándolas por su uso rural o arcaico no dejaría de ser [...] pintoresco [...]” M^a V. Romero Gualda (1994: 197). No obstante, hay otros recursos que siguen estando arraigados en el español –a pesar de la secularización lingüística–, de tal manera que ofrecen una visión prototípica de la realidad y revelan la influencia religiosa en España a lo largo de la historia: *A quien madruga, Dios le ayuda, A Dios rogando y con el mazo dando, El hombre propone y Dios dispone, Ojo por ojo, diente por diente, Quien siembra vientos, recoge tempestades, Si la montaña no viene a Mahoma, Mahoma va a la montaña.* Estas expresiones, que aluden al componente religioso, son indicadores culturales de una tradición acumulada que transmite unos patrones de actuación, en un contexto no necesariamente religioso, ni se agotan en él; además en algunos casos son más universales que otros por la procedencia.

En conclusión, cuando planteamos atender al léxico desde sus implicaciones culturales, se trata de dotar de valor a las unidades léxicas, valor que se conforma acudiendo a la cultura, “[...] porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural” (C. Guillén Díaz, 2004: 838). Teniendo como punto de referencia, por un lado, las aéreas de conocimiento sociocultural a las que se refiere el MCER (2001: 100-101), considerado un factor distintivo del conocimiento del mundo: *la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencia y actitudes, las convenciones sociales y el comportamiento ritual;* por otro lado, las categorías establecidas en los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) para el tratamiento de los contenidos socioculturales: *referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ BAZ, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* [Versión electrónica]. Tesis doctoral. Departamento de Lengua Española. Universidad de Granada. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Disponible en <http://O-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf>.
- ÁLVAREZ BAZ, A. (2014, febrero). *Conferencia-taller sobre interculturalidad entre EE.UU. y España*. Manuscrito no publicado. Taller impartido al programa de estudiantes americanos de la Willamette University (USA), Granada.
- BARBOSA, L. M. de A. (2009). O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Revista de Filologia linguística portuguesa*, 10-11, 31-41. Recuperado el 08 de diciembre de 2013, de <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Barbosa.pdf>.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa [Versión electrónica]. En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (pp. 449-465). Madrid: SGEL. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm.
- CERVERO, M. J. y F. PICHARDO CASTRO (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Versión electrónica]. Strasbourg. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- ESCANDELL, M^a V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, (pp. 179-197). Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ, C. (1998). *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

- GARCÍA GARCÍA, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas, *RedELE, 0*. Recuperado el 24 de noviembre de 2013 de <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/garcia.shtml>.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Collection Didactique des langues étrangères. Paris: CLE Internacional.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). La subcompetencia léxico semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp. 491-510). Madrid: SGEL.
- GONZÁLEZ CRUZ, I. (1993). Lengua, sociedad y progreso: coordenadas para el estudio de las interferencias léxicas. En *Revista de lenguas para fines específicos, 0*, 43-55. Universidad de Gran Canarias. Recuperado el 24 de junio de 2013 de <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/4308>.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2003). Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Didáctica (Lengua y Literatura), 15*, 105-119. Recuperado el 09 de diciembre de 2013 de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110105A/19413>.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, (pp. 835-851). Madrid. SGEL.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. (2004). La subcompetencia pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, (pp. 533-551). Madrid: SGEL.
- HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural* [Versión electrónica]. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas [Versión electrónica]. En J. Sánchez Lobato et al., *Carabela, 54*, 5-28. Recuperado el 22 de noviembre de 2013 de

<http://d.yimg.com/kq/groups/19592446/1189406256/name/UNIVERSIDAD+DE+OVIEDO,+ESPA%C3%91A.pdf>.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.

INSTITUTO CERVANTES (s.f). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

LAPESA, R. (1986). *Historia de la lengua española* (9ª ed.), (5ª reimpresión). Madrid: Gredos.

LÓPEZ GARCÍA, Mª P. (2000): *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

MIQUEL, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, (pp. 511-531). Madrid: SGEL.

MIQUEL, L. y N. SANS (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua [Versión electrónica], *Cable*, 9, 15-21. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261>.

NAUTA, J. P. (1992). ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural, *Cable*, 10, 10-14.

PORCHER, L. et al. (1986). *La civilisation*. París: Clé International.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.

RAE (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. (22ª ed.). Madrid: Espasa Libros.

ROMERO GUALDA, Mª V. (1994). Enseñanza del vocabulario e interacción cultural. En *Actas del III Congreso Nacional de ASELE* [1991] (pp. 179-188). Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado el 22 de junio de 2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm.

- ROMERO GUALDA, M^a V. (1996). La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales. En M. A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso* [Almagro, 1996], (pp. 389-396). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado el 22 de junio de 2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=8F2A240D691E9D1A05D04E366B29F08B?sequence=1>.
- SECO, M. (1991). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.
- L. TIMOFEVA (2008). *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado el 22 de enero de 2014 de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis_doctoral_larissa_timofeva.pdf.