



LA LEXICULTURA: UNA EXPERIENCIA DENTRO Y FUERA DEL AULA EN EL APRENDIZAJE DE ELE

María Pilar López García

Universidad de Granada

pilarlg@ugr.es

Jerónimo Morales Cabezas

Universidad de Granada

moralesc@ugr.es

RESUMEN

En nuestra experiencia docente venimos observando una continua demanda por parte del alumnado de informaciones puntuales sobre determinados aspectos implícitos en el léxico cotidiano, especialmente, cuando el aprendizaje de la lengua se produce en situación de inmersión lingüística y cultural.

Desde estos requerimientos, nos surgió la idea hace años de profundizar en el estudio de lo que se denomina “lexicultura” es decir, aquellos matices o referentes ocultos en el acervo lingüístico de una comunidad dada.

En este artículo pretendemos dar ejemplos de la trascendental relación entre la cultura y el léxico de la lengua española, utilizando ejemplos extraídos de corpus orales y de las palabras y expresiones idiomáticas aportadas por los aprendientes de lenguas en sus tareas de investigación dentro y fuera del aula.

Palabras clave: lexicultura, léxico, cultura, expresiones idiomáticas

ABSTRACT

In our educational experience we are observing a continuous demand of punctual information about certain implicit aspects in the daily lexicon, specially, when language learning takes place in situation of linguistic and cultural intensive exposure. From these requirements, we had the idea years ago of getting into the study of it's called 'lexiculture' i.e., those implicit meanings in the lexicon of a linguistic community. In this paper we try to give examples of the transcendental relation between the culture and the lexicon of the Spanish language, using examples extracted from oral corpuses and from the words and idiomatical expressions by the Spanish language learners in their research tasks inside and outside the classroom.

Keywords: lexiculture, lexicon, culture, idioms

1. INTRODUCCIÓN

El Plan Curricular del Instituto Cervantes, desarrollado a partir de las directrices generales del MCER propugna desde una perspectiva sociológica la necesidad de abordar los referentes culturales en la experiencia del aprendizaje de lenguas. En la actualidad y gracias a estas indicaciones, la mayoría de los centros de enseñanza de segundas lenguas prestan una minuciosa atención a dichos referentes en los currículos, en los cuales aparecen bien definidos los constituyentes básicos de la competencia cultural e intercultural, así como el estudio de los productos culturales.

Precisamente de estos requerimientos, nos surgió la idea hace años de profundizar en el estudio de lo que algunos autores han denominado lexicultura, es decir, la confirmación de la



existencia de significados culturales presentes en unidades léxicas culturalmente compartidas por los miembros de una comunidad, los cuales aparecen en ocasiones desapercibidos, o bien suponen un problema de incompreensión o alta dificultad para el hablante no nativo (Guillén, 2003 y Barbosa, 2008).

En nuestra experiencia hemos visto que estos significados ocultos suponen un obstáculo en la comunicación ya que la lexicultura está formada por un conjunto de matices o referentes ocultos en el acervo lingüístico de una comunidad dada.

La importancia de estos matices y los problemas derivados del aula nos condujeron a abordar estas necesidades desde distintas líneas de investigación y comenzamos a rastrear en los diccionarios de especialidad y en los corpus orales cómo se definían o trataban estos significados ocultos.

En este taller pretendemos dar ejemplos de la trascendental relación entre la cultura y el léxico de una lengua, utilizando ejemplos extraídos de corpus orales (Barros *et al.*, 2012) y de las palabras y unidades fraseológicas aportadas por los aprendientes de lenguas en sus tareas de investigación fuera del aula.

2. LA CULTURA DENTRO Y FUERA DEL AULA

La aproximación a la cultura o al componente sociocultural de la lengua en el aula es, un reto bastante atractivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido, principalmente, a las sorprendentes demandas de los alumnos que estudian en situación de inmersión, por un lado, y por otro, a la mediación del profesorado que contribuye, como mediador intercultural a través de sus experiencias cotidianas.

Los libros de texto incorporan en la actualidad abundantes materiales para la enseñanza del componente cultural de la lengua, y los currículos académicos contemplan un amplio abanico de dominios y contenidos. No obstante, el día a día en el aula de ELE nos sitúa ante situaciones inesperadas debidas a las observaciones de los alumnos que estudian en situación de inmersión.

La experiencia que se presenta en este taller responde a las preguntas derivadas de las observaciones de diferentes cursos realizados con los estudiantes del programa de movilidad de la Universidad de Granada¹. Nos encontramos ante alumnos diversos. Los dos primeros grupos tienen un alto conocimiento de lengua (C1), mientras que los del tercer grupo se sitúan en el nivel B1 y B2. De cualquier forma, en todos los casos ha existido un común denominador que no ha dejado de sorprendernos en los distintos cursos académicos; esto es, de un lado el constante interés por descifrar los significados ocultos en determinadas palabras y expresiones de la lengua, y de otro, la necesidad de atender a las dificultades que se encuentran dichos estudiantes en su vida cotidiana².

Las tareas y las diversas actividades pensadas para el aula y para esta experiencia práctica responden, como hemos indicado arriba a las demandas de los alumnos y a las exposiciones en clase de sus problemas en la interacción con los nativos. Por estas razones, los objetivos que se persiguen los vamos a presentar esquemáticamente así:

1. Desarrollar la conciencia de aprendizaje y promover el estudio de estrategias de aprendizaje de la lengua y la cultura.
2. Aumentar la conciencia cultural e intercultural a través del conocimiento de la correlación entre lengua-cultura, entendiendo ésta como contexto cognitivo compartido.

3. Optimizar el uso de la lengua, concretamente, el perfeccionamiento de la conciencia lingüística y el análisis y reflexión sobre los fenómenos de variación lingüística provenientes de la diversidad discursiva.

4. Prestar una atención especial a aquellos referentes culturales compartidos por la comunidad hablante.

5. Crear un vínculo entre el aula como espacio de estudio y acción y la calle como entorno natural donde los estudiantes solventan aspectos de la lengua, la cultura y la comunicación.

Los aspectos culturales de la lengua y la comunicación pueden ser abordados desde distintas perspectivas y entornos de aprendizaje, entre ellos, el aula se puede convertir en un escenario auténtico dotándola de imágenes, utilizando documentos reales (mapas, fotos de establecimientos comerciales, calles, fiestas...). Todo esto contribuye significativamente a que el estudiante compare cualquier elemento visual con su propia realidad y maximice un espacio realmente comunicativo en el que se combinen e integren continuamente la diversidad social y la interculturalidad. De esta forma, el aula se convierte en un espacio cooperativo en el que los profesores y los estudiantes asumen la diversidad cultural mediante observaciones y reflexiones sobre las diferentes lenguas y culturas que confluyan en ella, dando lugar al plurilingüismo³ y al desarrollo de la competencia pluricultural, tal como es definida en el Diccionario en términos clave de ELE:

La competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compluricultural.htm) Consulta: 21-sep-2012.

No obstante, cuando la cultura se vive *in situ*, el aula tiene una proyección y una prolongación exterior, la cultura está en el aula pero se experimenta realmente fuera del aula. Este factor hace que los alumnos se conviertan en una clase específica de etnógrafos de la comunicación, y se cuestionen continuamente todos los fenómenos que ocurren fuera de la clase, y demanden otro tipo de respuestas a cerca de los fenómenos observados

Para dar respuestas a dichos aspectos, hemos elaborado cuestionarios para detectar los problemas que plantea la experiencia cultural fuera del aula, sobre todo, al interactuar con los nativos. Los resultados obtenidos coincidían en la mayoría de los estudiantes cuestionados y se centraban en aspectos muy concretos del léxico que hemos agrupado, sacando factor común, en los siguientes dominios:

- Léxico gastronómico (nombres de ciertos ingredientes y tapas, acciones culinarias...)
- Léxico de las fiestas (Semana Santa, Ferias, Navidad...)
- Léxico y expresiones utilizados por los hablantes nativos en la interacción⁴.

De cada uno daremos una pequeña muestra para ilustrar el funcionamiento de los elementos descritos y expondremos algunas actividades que ilustran las dificultades, o falsas interpretaciones léxicas y culturales.

El planteamiento inicial comienza en la clase de ELE y se traslada fuera del aula con objeto de poner al alumno ante una situación real de búsqueda, investigación y comprensión de los fenómenos cuestionados. Para ello, se articulan una serie de acciones que los estudiantes tienen que realizar siguiendo las pautas de la cultura meta, es decir, hablar con

los nativos, resolver los problemas que se encuentren, observar los resultados obtenidos e interactuar fuera de clase.

De esta forma conseguimos que la aproximación hacia la lexicultura sea un proceso activo en la actividad investigadora haga que los alumnos sean observadores reflexivos y críticos, y las tareas o actividades los acerquen e impliquen en las peculiaridades socioculturales de la cultura objeto de estudio; en definitiva, se trata de vivir la experiencia cultural en directo y aprender de qué forma los nativos piensan la realidad y cómo se comportan.

De los resultados obtenidos, elaboramos una serie de contenidos y trabajamos en ellos en los diferentes cursos. Los alumnos subrayaron la importancia de estas actividades y lo que habían aprendido de ellas, por esta razón, pasaremos a comentar dos actividades de gran rendimiento basándonos en una primera y segunda selección de contenidos.

3. PRIMERA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Una vez analizados los cuestionarios, seleccionamos los aspectos destacados y preparamos desde el aula las actividades que van a realizar fuera de la misma.

Actividad 1 TODO TAPAS

Título de la actividad	<i>TODO TAPAS</i>
Nivel	B1, B2
Duración (preparación de la actividad en el aula)	50 minutos
Objetivos	Aprender y contextualizar el estudio de algunas palabras, expresiones y curiosidades sobre las tapas en Granada
Contenidos	Estudio de formas léxicas específicas del dominio de la restauración (bares)
Materiales	Fotos de bares, cartas de tapas, fichas, breves cuestionarios...
Procedimiento	El profesor cuestionará al grupo sobre sus experiencias en el dominio de la restauración. Proporcionará información mediante imágenes y vídeos Promoverá la búsqueda de información fuera del aula Se analizarán los resultados y se cotejarán las informaciones obtenidas

Se llevan a clase fotos de distintos bares tomadas en la ciudad (o a través de internet) para que el grupo se familiarice con el escenario en el que van a interactuar.

Para iniciar las actividades en inmersión cultural, el profesor realizará preguntas sobre las experiencias previas sobre el tema en cuestión:



1. ¿Has estado ya en algunos bares?
2. ¿Qué cosas te han sorprendido?
3. ¿Has comido tapas? ¿Recuerdas el nombre de algunas?
4. ¿Te han gustado?
5. ¿Qué ingredientes tenían?

Una vez hecho el sondeo, el profesor y el grupo de alumnos deciden hacer en clase unos itinerarios o rutas para ir de tapas por la ciudad y se les pide que formen pequeños grupos para salir y anotar todo lo que les sorprendan sobre las tapas (nombres, ingredientes, formas de pedir las y comerlas, modo de servir las, y todo aquello que destaquen los alumnos).

En la siguiente sesión lectiva los estudiantes que han trabajado en pequeños grupos expondrán en clase los resultados de la búsqueda y se analizarán los aspectos culturales ocultos de las formas que han anotado los alumnos en la experiencia fuera del aula. De esta actividad nosotros hemos hecho una pequeña selección de las muestras obtenidas de las observaciones léxicas para hablar de referentes culturales y significados ocultos tal y como se detalla a continuación.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De las denominaciones locales obtenidas hemos hecho una selección de las formas que se han repetido en distintos grupos con estudiantes de diferentes países (estadounidenses y alumnos pertenecientes a los programas de movilidad).

Requeté: tapa que consiste en un trozo o taco de atún con un pimiento morrón. El nombre de esta conocida tapa posee un importante referente cultural.

Serranito: se llaman así muchas tapas cuyo ingrediente principal es el jamón serrano, tipo granadino (también hay muestras recogidas sin diminutivo como por ejemplo un serrano, un trevélez...)

Roque: combinaciones de lomo o jamón con queso tipo roquefort.

Málaga: otra forma especial que designa tapas con boquerones en vinagre. Como información complementaria hay que añadir la forma popular de llamar boquerones a los habitantes de Málaga.

Espetito: forma de denominar a la tapa que consiste en una sardina, a veces acompañada de ensalada o migas. El uso del diminutivo viene dado por la unidad, ya que el espeto es una forma de comer sardinas asadas, cf. <http://lema.rae.es/drae/?val=espeto> (Consulta: 21-sep-2012)

Flamenguín: es una forma especialmente interesante, ya que la tendencia general es relacionarla con el flamenco, cuando en realidad es una comida originaria de Córdoba consistente en un rollo de carne y jamón enrollado y empanado en su versión más común.



Recortes: en algunos bares se utiliza esta forma léxica para denominar pequeños trozos de jamón, normalmente en forma de tacos, resultantes del recorte del hueso de jamón. Se suelen servir a la plancha y tienen un intenso sabor salado.

Catalán (noruego, parisino...): es otra forma de denominar tapas cuyo ingrediente principal es el jamón sobre una rebanada de pan con tomate (*pan tumaca* en catalán), *noruego* (tapa con salmón), *parisino* (tapa que contiene queso roquefort), etc.

Bikini y trikini: tapa que consiste en un sándwich de jamón york y queso. Cuando hay tres rebanadas de pan o un tercer ingrediente pueden adoptar la forma *trikini*.

Gambas en gabardina: forma peculiar de llamar a ciertos rebozados de pescado, también es común la forma *boquerones en gabardina*.

Lo que sea: es una de las formas más observadas, ya que con esta denominación nos referimos a un tipo de tapa en la que el consumidor no elige, sino que deja la opción a gusto del cocinero; sobre todo, cuando no se tiene claro qué se quiere tomar.

Bomba: tapa que consiste en una bola grande de puré de patatas relleno de carne picada o atún.

De las formas especiales de denominación⁵ vamos a señalar las banderillas, pequeña brocheta de diversos tipos de encurtidos en pequeños trozos (cebollitas, pimientos picantes, aceitunas, pepinillos...); caracoles al beso, que es una forma de denominación de la tapa por la forma en que se ingiere; esto es, chupando el caracol como si se diese un beso; la pringá de cocido, derivación de la palabra pringue en su primera acepción en el DRAE, es decir, elementos que se utilizan en la elaboración del cocido y que se sirven en pequeñas cazuelitas de barro con un trozo de pan. Como extensión, tenemos la expresión coloquial ser un *pringao*. Asimismo, los estudiantes acentúan la forma pincho moruno, consistente en una brocheta de carne (normalmente cerdo o pollo) con el típico aliño de la carne de cordero en algunos países árabes. El montadito de lomo es, sin duda, una forma extendida para denominar una de las tapas más populares de España que consiste en una rebanada de pan con un trozo de carne de lomo de cerdo encima; de ahí el nombre de “montadito”. A veces suele ir acompañado de algún tipo de salsa, y en ocasiones, esta salsa puede ser elegida por el consumidor (mayonesa, alioli, tomate, salmorejo, etc.).

En lo que respecta a las denominaciones de algunos tipos de bebidas, nos ha parecido interesante mostrar las informaciones que han aportado los alumnos sobre las que siguen:

Verano con blanca o con limón: mezcla de vino tinto y gaseosa de “blanca”⁶ o de limón.

Rebujito: combinación de vino fino tipo manzanilla con otro refresco (*sprite* o *seven up*).

Calimocho: mezcla de vino tinto y *coca cola* (bebida muy popular entre los jóvenes).

Chispazo: denominación relativamente reciente para referirnos a la mezcla de *coca-cola* y *martini rojo*.

5. SEGUNDA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

La realización de la actividad anterior nos llevó hacia otra actividad que consistía en observar las variaciones intraculturales en este dominio.

Tres alumnos del programa Erasmus que habían estudiado en Toledo, observaron al resto del grupo y al profesor sus experiencias en el mundo de la restauración en dicha ciudad. Los resultados fueron enriquecedores y sorprendentes porque desplegaron un segundo “menú” léxico.

Para ello iniciamos otra actividad en la que pedimos a los alumnos, que habían recabado información en Granada, que trabajasen con las formas léxicas aportadas por los compañeros en Toledo y les pedimos que imaginaran los significados.

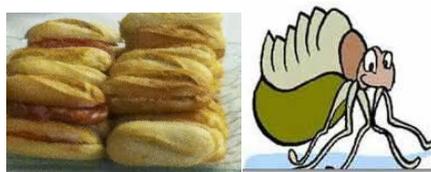
VARIACIONES INTRACULTURALES	
ANDALUCIA (Granada)	CASTILLA LA MANCHA (Toledo)
Tapa de tortilla	Pincho de tortilla
Montadito de lomo	Pulga de lomo
Empedrado	
Rosetas (Granada)	Palomitas
Churros /churros madrileños	Porra / churro

A modo de ejemplo, tomaremos tres palabras de esta lista: la palabra *empedrado* la asociaron con “conjunto de piedras”, la palabra *rosetas* la asociaron con *rosas* pequeñas, y la palabra *pulga* con el insecto. A parte de la comicidad de las asociaciones, les proporcionamos la información correspondiente a cada una de las denominaciones:

Empedrado: forma con la que se denomina a un tipo de potaje en el que se mezclan legumbres y cereales, por ejemplo, arroz.

Rosetas: modo de indicar a las *palomitas de maíz* en Granada.

Pulga: palabra con la que se describe un pequeño bocadillo.



6. CONCLUSIONES

Al realizar este tipo de actividades, los alumnos han tenido que interactuar con los nativos preguntando el significado de estas denominaciones. Este tipo de interacción supone un avance en la comunicación y una ampliación del significado común de ciertas formas léxicas.

Por otra parte, el profesor en el aula ampliará la información sobre determinados elementos, como por ejemplo, el *requeté*⁷ y desvelará referentes ocultos debidos a las interpretaciones de los miembros de la cultura meta. La finalidad que se persigue es que los alumnos tengan un conocimiento más efectivo sobre la forma de pensar y de clasificar la realidad de la comunidad nativa.

El aprendizaje de la lengua en inmersión es un factor categórico, ya que permite el contacto directo con las variedades culturales. El contacto y el conocimiento del entorno determinan una forma fácil y cómoda de acceder a la competencia léxica, cultural e intercultural.

La diversidad cultural nos proporciona un extraordinario recurso didáctico dentro y fuera del aula; es decir, nos permite conocer, experimentar y reflexionar sobre las características de cada sociedad, nos aporta información sobre el comportamiento de los hablantes, sobre las especificidades de dichas actuaciones (diferencias de hombre-mujer, de profesiones...) y sobre la forma de pensar de cada comunidad.

El conocimiento del léxico y de las expresiones idiomáticas hacen posible que el alumno reflexione sobre la formas de clasificación de la comunidad hablante.

La actuación y el contacto directo con la comunidad nativa facilitan al alumno la percepción de las ideas simbólicas y abstractas, porque las experimenta en directo y las percibe a través de los cinco sentidos al mismo tiempo que las incorpora a su conocimiento.

La capacitación y el desarrollo del aprendizaje cooperativo no solo sirven para gestionar el trabajo en el aula, convirtiendo este espacio en un entorno cultural con unas características propias, sino que se convierte en un instrumento beneficioso para el desarrollo afectivo, la motivación y la socialización.

El alumno se transforma en un etnógrafo *sui generis*, observa los comportamientos de los miembros de un grupo, accede directamente al entorno en el que se producen esos comportamientos e identifica el valor de los significados y las variaciones de los mismos. Para ello, tiene que utilizar otras estrategias paralelas como observar el entorno, buscar información, hacer preguntas, tomar notas, compartir experiencias y reflexionar sobre lo experimentado fuera del aula al realizar este tipo de actividades cotidianas, y lo que resulta más productivo para cada estudiante es, que después de realizar sus propias observaciones, las compartirá con otros miembros del grupo.

Por último y para concluir, con este tipo de actuación fuera del aula el estudiante interviene a modo de etnógrafo de la comunicación y desde la perspectiva docente, el trabajo se inicia en el aula, sale fuera de ella y vuelve otra vez al aula, completándose el simple y complejo círculo de la investigación crítica del observador externo en acción.

NOTAS

- 1 Concretamente, estudiantes universitarios de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Facultad de Ciencias de la Educación), Departamento de Lengua Española (Facultad de Filosofía y Letras) y alumnos del programa Erasmus en el Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada).
- 2 Nos referimos a estudiantes que pasan un largo periodo en el país, es decir, mínimo un curso académico.
- 3 “El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas”.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
(Consulta: 21-sep-2012)
- 4 Hay que observar que los resultados los hemos obtenido en la Comunidad de Andalucía, pero son extrapolables a cualquiera de las diecisiete Comunidades, en función de las variaciones intraculturales de cada una de ellas (Barros, López y Morales, 2003) y <http://erasmusv.wordpress.com> (Consulta: 21-sep-2012)
- 5 Por razones de espacio, proporcionamos solo un ejemplo, pero es evidente que formas como pincho moruno, caracoles al beso o banderillas, nos proporcionan un caudal enorme de información sobre la vinculación de los aspectos lingüísticos y culturales en cada uno de los elementos que han sido observados. Para ello es fundamental la información del profesor sobre estos referentes velados.
- 6 Definición popular, o bien se recurre a definirla con la marca comercial *Casera*.
- 7 Requeté: tapa común en Granada que consiste en un trozo de atún con un pimiento morrón encima, lo cual evoca a la boina de color rojo que usaba cuerpo de voluntarios que luchaba en defensa de la tradición religiosa y de la monarquía carlista, según el DRAE <http://lema.rae.es/drae/?val=espeto> (Consulta: 21-sep-2012).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. (ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.
- Barbosa, L. M. (2009). *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. *Filologia linguística portuguesa*, 10-11: 31-41.
- Barros, P. et al. (2012). *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: EUG.
- Barros, P. y K. Van Esch (eds.) (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Cuadernos de Trabajo. Granada: Universidad de Granada.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2003). *La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas*. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0165.pdf
- Díaz-Corralejó, J. (2005). *Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. 243-257.
- Guillén, C. (2003). *Une exploration du concept "lexiculture" au sein de la Didactique des Langues-Cultures*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 105-119.