CONOCIMIENTO CULTURAL EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2: LA FRASEOLOGÍA

M.ª Auxiliadora Castillo Carballo

El hablante no nativo encuentra numerosas dificultades en el proceso de adquisición de una L2. Y, probablemente, la interlengua constituye uno de los principales inconvenientes para poder dominar satisfactoriamente la lengua meta, ya que en esa fase intermedia del aprendizaje se tiende a estigmatizar gran parte de los errores gramaticales que comete el alumno, al carecer todavía de los suficientes conocimientos para poseer una competencia lingüística adecuada. En este sentido, la fraseología constituye uno de los principales problemas con el que se encuentra el alumno de la L2, por lo que de acuerdo con los distintos tipos de unidades fraseológicas existentes, habría que abordar la enseñanza de estas desde distintas perspectivas. Probablemente, sería de gran ayuda la búsqueda de su correlato con la LM para adquirir el dominio de su uso adecuado. Sin embargo, no sería suficiente. Hay que tener muy presente que la lengua no es un hecho aislado, sino un instrumento social y cultural. De este modo, resulta eficaz reconocer que la competencia fraseológica de un hablante depende en gran medida del conocimiento de la cultura en la que el sistema lingüístico que se pretende adquirir está inmerso.

Sin duda alguna, ha quedado un poco atrás la convicción de que con el dominio de la Fonología, la Morfología y la Sintaxis y un correcto conocimiento del léxico se aseguraba un adecuado uso de la lengua. De este modo, hay que considerarla como una parte integrante de la realidad social y cultural. No se trata, por tanto, de adquirir únicamente unos conocimientos derivados del manejo de manuales que repiten de forma incesante los mismos ejemplos en determinadas situaciones comunicativas, sino de dar una mayor importancia al aspecto sociocultural en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua. En este sentido, es muy revelador lo que se puede leer en la Introducción del *Diccionario Akal del español coloquial* (Ramos y Serradilla, 2000: 10-11), en la que se recrea la experiencia de un estudiante

ASELE. Actas XIII (2002). M.ª AUXILIADORA CASTILLO CARBALLO. Conocimiento cultur...
Centro Virtual Cervantes

norteamericano que llega a Madrid tras haber estudiado, durante años, el español y considerarse, por tanto, capacitado para hablar de igual modo que un hablante nativo. Su sorpresa llega cuando descubre que la gente no hablaba como en sus libros. Por ejemplo, al llegar a la residencia donde pretendía alojarse durante su estancia, de buenas a primeras, un chico le dice lo siguiente: "¿Qué pasa tío? ¿Tú eres el nuevo? Vamos, date prisa en elegir tu habitación, que si no te va a pillar el toro. No pongas esa cara; seguro que hacemos buenas migas, te aviso de que yo hablo por los codos y que a veces me voy por las ramas, pero yo soy buena gente. ¡Ah!, por si las moscas, lo mejor es que cierres tu puerta con llave, porque aquí hay mucho chorizo." Difícilmente, el aprendiz de una L2 que no tenga unos conocimientos adecuados de los usos fraseológicos más corrientes del español común podrá descodificar correctamente ese mensaje. De ahí que, como siguen señalando las autoras, nuestro estudiante, desconcertado, no pudiera "creerse lo que le estaba sucediendo. Subió corriendo las escaleras para ponerse a salvo de los toros que, según su nuevo compañero, debían de estar brincando alegremente por los pasillos de la residencia. Una vez que se encerró en su habitación empezó a buscar las moscas que también debían de ser muy abundantes y seguro que enormes, ya que tanto le habían advertido. Aunque luego lo pensó mejor: ese chico debía de estar loco, él le había visto hablar por la boca, como todos los demás, pero quizá era ventrílocuo y era verdad que hablaba por los codos; pero *¿qué podía esperarse de una persona que se andaba por las ramas y que quería hacer migas? Además el chorizo era una comida muy apetecible y no entendía por qué tenía que defenderse de él. Los chorizos no andan, ¿o sí?*" No cabe duda de que nuestros alumnos pueden vivir estas situaciones. No sé si de una forma tan exagerada, pero lo cierto es que, en mayor o menor medida, se producen, y los enseñantes tenemos una responsabilidad si no queremos que desarrollen su comunicación utilizando únicamente patrones lingüísticos rutinariamente aprendidos, alejados del conocimiento fraseológico que refleja la idiosincrasia de la lengua meta, y, además, sin ningún tipo de conexión con la realidad inmediata.

Por otro lado, es conveniente no olvidar que el alumno tiene ya un bagaje cultural que debe tenerse en cuenta, porque, indiscutiblemente, le va a influir en su visión de la nueva realidad a la que se tiene que enfrentar. Es más, el propio hablante nativo en el proceso de interacción comunicativa debería tener en cuenta la pertenencia de su interlocutor foráneo a una cultura diferente. De lo contrario, se pueden producir consecuencias sociales negativas para el hablante bilingüe. En este sentido, Preston y Young (2000: 28) han señalado que estos efectos se producen con frecuencia en los encuentros de acceso controlado en los que el hablante nativo dirige al no nativo a una solución deseada. Se ha estudiado, por ejemplo, lo que sucede en la entrevista que se realiza en los exámenes de conocimientos de lenguas. En

Centro Virtual Cervantes

ellas, un entrevistador nativo valora la capacidad del estudiante extranjero para hablar una segunda lengua. Según algunas investigaciones (Young y Halleck, 1998), —en las que se han comparado a aprendices mejicanos y japoneses durante las pruebas de inglés—, ante determinadas preguntas los entrevistados japoneses, a menudo, responden de forma escueta, mientras que los mejicanos suelen contestar más prolijamente. Lo curioso de la investigación no es esto, sino que esta circunstancia provoca una evaluación más baja del dominio del inglés en relación con el entrevistado japonés. Sin duda alguna, esto es un error de comunicación intercultural en la medida en que el entrevistador efectúa una valoración negativa al obviar lo que es un hecho comprobado: "los hablantes bilingües transfieren estilos conversacionales de la L1 a la L2" (Preston y Young, 2000: 28). Por tanto, resulta necesario que exista una verdadera comprensión hacia el hablante no nativo, que evite establecer consideraciones poco objetivas, que, por supuesto, supondrán un obstáculo insalvable para llevar a cabo el proceso de inmersión a la nueva cultura. Así mismo, y sin desdeñar nada de lo señalado, la experiencia como enseñante demuestra que en el método de aprendizaje se debe considerar, en un alto grado, la cultura a la que pertenece la lengua que se pretende adquirir, puesto que, en muchas ocasiones es necesario el conocimiento de algún hecho histórico o social concreto por parte del discente para que no se le merme su competencia comunicativa y se le impida una correcta descodificación y posterior codificación de determinadas expresiones fijadas bien en lo que se entiende por sistema (locuciones), bien en lo que consideramos —desde un punto de vista consuetudinario, según las teorías coseriuanas— qué es norma (colocaciones) o bien en lo que se engloba dentro de la realización individual del sistema, es decir, el habla (enunciados fraselógicos) (Corpas, 1996: 51). Es cierto que en el proceso de aprendizaje los tres tipos de unidades fraseológicas existentes presentan problemas de diversa índole, aunque en el caso de algunas locuciones y de casi la totalidad de algunos tipos de enunciados fraseológicos, como, por ejemplo, los refranes, se requiere un tratamiento especial.

Es incuestionable que cualquier hablante, cuando hace uso de su lengua, necesariamente tiene que tener presente en todo momento, aunque sea de modo inconsciente, el contexto situacional, es decir, debe practicar una adecuación pragmática en el acto lingüístico. Tal vez las unidades fraseológicas necesiten especial atención, ya que algunas tienen una aplicación bastante restringida. Por ello, el docente debe documentar suficientemente al discente para que el uso de determinadas expresiones fijas no revelen de forma irrisoria su falta de competencia lingüística ante determinadas circunstancias, o incluso provoque en su interlocutor un sentimiento de ira al considerar este que está siendo objeto de burla. Piénsese, por ejemplo, en la paremia —enunciado fraseológico— *el muerto al hoyo y el*

Centro Virtual Cervantes

vivo al bollo, en la que se alude, como señala Iribarren (1994: 312-313), al "pronto consuelo que por lo general tienen los hombres en la pérdida de sus parientes y amigos". Aunque sin lugar a dudas, esto sea recomendable, no es conveniente usarla en determinadas situaciones. Imaginemos el efecto, probablemente de carácter ofensivo, que causaría, en un velatorio, un hablante no nativo si le dijera al familiar compungido: *Lo siento mucho, el muerto al hoyo y el vivo al bollo*. Del mismo modo, se producirían reacciones de desconcierto si el usuario de una L2, al entrar a una tienda, lo primero que le dice al dependiente es *¿qué se cuenta usted?* (expresión familiar de saludo), en vez de otra más formal. Idéntica sorpresa causaría si, también al llegar a un restaurante de lujo y tras solicitarle el camarero el abrigo, el paraguas y la cartera de mano, le contesta *¡y un jamón!*, para denotar rechazo o negativa tajante a algo que se le pide y que considera excesivo.

Sin olvidar el conocimiento pragmático, y como ha señalado Ruiz Gurillo (2001: 94), parafraseando a Santamaría (1998), es necesario tener en cuenta que "las unidades fraseológicas son difíciles de traducir en abstracto, al margen de un texto concreto, pues se relacionan estrechamente con un hecho histórico o con una situación específica, y esto repercute en el aprendizaje". Aunque anteriormente me he referido a este hecho, veamos más detalladamente su trascendencia.

Bien es sabido que el correcto uso de las colocaciones léxicas, como ya en su día estudió Calderón Campos (1994), es un problema con el que el estudiante de una lengua extranjera tiene que aprender a convivir, al menos durante algún tiempo. Por ejemplo, la dificultad se manifiesta porque no se dice *atraer el sueño* sino *conciliar el sueño*, *tocar una idea* sino *acariciar una idea*, *hacer una decisión* sino *tomar una decisión*, *tener atención* sino *prestar atención*. En este sentido, resulta muy complicado para el estudiante de una L2 elegir, entre varios vocablos, aquel que, de modo idiosincrásico, se combina con otro, o mejor, saber qué palabra es la que la *base* de la colocación selecciona para convertirla en su *colocativo*, el cual experimenta una especialización semántica fundamentalmente de carácter abstracto o figurado en presencia del otro elemento (base y colocativo son los elementos constitutivos de la colocación léxica). ¿Cómo podría explicar, por tanto, el docente al alumno no nativo que *dar*, *emitir*, *pegar*, *lanzar*, *soltar*, pueden experimentar una neutralización semántica en compañía de la base, de tal manera que serían intercambiables, y desligados de ella dejan de mantener relaciones sinonímicas? Esto es lo que sucede, por ejemplo, en una colocación léxica como *dar un grito*, en la que se podría sustituir el colocativo por cualquiera de los verbos señalados anteriormente (*emitir*, *pegar*, *lanzar* o *soltar un grito*).

Centro Virtual Cervantes

Por su parte, Koike (2001: 210) ha señalado que los mayores problemas se encuentran en la codificación de combinaciones que son colocaciones en la lengua materna pero que no lo son en la lengua meta o, a la inversa, en las combinaciones que no son colocaciones en la lengua materna pero lo son en la lengua meta. Así mismo, ha destacado que esto sucede con especial intensidad en las colocaciones que llama "culturales". Es decir, la lengua española, como otras, posee colocaciones culturales propias, únicas, que no tienen correspondencia con las demás lenguas. Tenemos, por ejemplo, que las colocaciones taurinas son colocaciones culturales del español. Esta culturalidad de algunas colocaciones hace que los españoles tengan problemas para traducir a otros idiomas la colocación *apuntillar/ arropar/ castigar/ citar al toro*, que probablemente se exprese mediante una combinación libre en otros idiomas. Igualmente, más adelante destaca que, en sentido inverso, se produce el mismo fenómeno en otras lenguas. Es el caso, como nos cuenta, de lo que sucede en Japón. En este país "se suele lavar el arroz antes de cocerlo. Este acto se cristaliza en la colocación japonesa *kome-o togu (? afilar el arroz)*, cuya traducción sería *lavar el arroz*, combinación que no llega a constituir una colocación en español" (Koike, 2001: 211). Y concluye que los japoneses que aprenden español tienen problemas cuando traducen las colocaciones culturales del japonés. De este modo, el docente debe tener en cuenta el entorno cultural en el que cobran vida estas combinaciones de palabras y explicarlo en el aula de lengua para que al discente le resulte más fácil aprenderlas, siempre y cuando este comprenda que es necesario para el dominio lingüístico despojarse, en parte, de su cultura y sumergirse en la nueva, sin prejuicio alguno. Solo así se puede desarrollar, posteriormente, la destreza para que la codificación y la descodificación de estas unidades sea un éxito, por más que ambos procesos no estén exentos de dificultades (Castillo, 1998: 51-52).

En cuanto a otros tipos de unidades fraseológicas, como las locuciones o las paremias, la necesidad del conocimiento cultural es, con toda seguridad, mucho más palpable. No es extraño encontrar unidades a las que, para explicar su significado y su origen, tengamos que remontarnos a un hecho histórico del pasado, a una situación real o ficticia, o incluso, a una anécdota. Por ejemplo, la locución *por la puerta grande* ('en triunfo, con el aplauso de todos') es un símil taurino en la medida en que alude al máximo honor que se le concede a un matador tras una buena faena, y al que, como premio, se le saca a hombros por la puerta grande. Igualmente, la unidad fraseológica *salga el sol por Antequera (y póngase por donde quiera / y la luna por donde quiera)*, que se utiliza para manifestar 'despreocupación por las consecuencias de algo', tiene su origen en el campamento de los Reyes Católicos, durante la conquista de Granada. Lo curioso de esta expresión se encuentra en que Antequera está al oeste de Granada, de ahí la ironía, ya que equivale a *salga el sol por donde quiera* (Iribarren, 1994: 114). Entender, por tanto un

Centro Virtual Cervantes

fraseologismo y poder utilizarlo implica, por tanto, un acercamiento a la cultura del país en el que se habla la lengua que el discente está en proceso de aprender y dominar. No obstante, se puede observar una doble perspectiva, en el aprendizaje de estas unidades, que redunda en la inmersión del discente en la nueva cultura. Es decir, no solo resultan necesarias las explicaciones históricas, literarias, o de sabiduría popular para obtener una adecuada competencia lingüística de una de estas expresiones, sino que, además, con ellas se puede engrosar el conocimiento cultural con independencia de los beneficios que se obtienen en el aprendizaje de una lengua. En este sentido, expresiones como *viva la Pepa* (que se aplica a situaciones de desenfado y jolgorio) tiene su origen en la expresión que encubría el grito de "Viva la Constitución de Cádiz", que durante años fue considerado subversivo. De este modo, habría que explicarle al alumno que esta Carta Magna, de signo liberal, aprobada en 1812 en plena Guerra de la Independencia, fue promulgada el 19 de marzo, día de San José, con lo que popularmente era conocida como la Pepa; y que, cuando los franceses prohibieron que fuera vitoreada en público, se recurrió al subterfugio de exclamar "Viva la Pepa" para burlar así a la autoridad. Igualmente sucede con la expresión *quien fue a Sevilla, perdió su silla*. Obsérvese toda la información que se le aporta al alumno no nativo al explicarle el origen de la frase: con ella se alude a un hecho histórico ocurrido en el siglo XV en tiempos de Enrique IV. Siendo Alonso de Fonseca arzobispo de Sevilla, su sobrino fue nombrado arzobispo de Santiago de Compostela. Como por aquella época el reino de Galicia estaba muy revuelto, el sobrino pidió a su tío que fuera temporalmente a Santiago a pacificarlo, mientras él se hacía cargo del arzobispado de Sevilla. Tras reestablecer el orden en Santiago y regresar a su feudo eclesiástico, el tío se encontró con que su sobrino se negaba a abandonar por las buenas la silla hispalense, lo que provocó grandes disputas entre ambos. De ahí la popular expresión, cuya forma original era en realidad "quien se fue a Sevilla, perdió su silla".

Vemos, pues, que son muchos los datos que hay que utilizar para la compresión de la unidad, lo cual ayuda a la formación cultural del discente.

Por otro lado, la presencia de topónimos en algunas unidades fraseológicas, contribuye, siempre que el docente se lo proponga, a mostrarle la geografía del país. Algunos ejemplos son: *En Adra*[37]*, el que no muerde, ladra*; *Quien tiene un tío en Graná ni tiene tío ni tiene ná*; *En Loja*[38]*, la que no es puta es coja*; *De Aragón, ni hembra ni varón*; *estar entre Pinto y Valdemoro*[39], etc.

[37] Es un pueblo de la provincia de Almería.
[38] Es un pueblo de la provincia de Granada.
[39] Son dos municipios de Madrid separados por un riachuelo sin nombre.

Centro Virtual Cervantes

Probablemente, para el hablante nativo todo este tipo de información no es imprescindible, ya que independientemente del origen, con toda seguridad, conocerá su significado, al que ha accedido desde muy pequeño. Sin embargo, para el aprendiz de L2 resulta esencial, en la medida en que le puede ayudar a buscar cierta lógica, al tiempo que contribuye a salvar los obstáculos impuestos por la propia naturaleza de los fraseologismos, en los que la fijación e idiomaticidad de sus elementos, la no composicionalidad, la agramaticalidad en algunos casos, son suficientes para dificultar el aprendizaje. En este sentido, ha señalado Penadés (1999: 54) que, además de indicaciones sobre el registro de cada unidad fraseológica, o informaciones de uso gramatical o pragmático, el profesor deberá proporcionar al alumno la explicación del origen de la unidad fraseológica junto con su inserción en contextos que ilustren su uso. Todo esto, sin lugar a dudas, supone un mayor esfuerzo por parte del docente que no solo tiene que atender a los conocimientos puramente lingüísticos, sino también a los de índole histórica, etnográfica o social. Esta diversificación asegura el éxito. De todos modos, sería interesante, en la medida de lo posible, la interacción entre los docentes para ayudar en el aula de lengua al dominio fraseológico. Son de sobra conocidos los programas de lengua y cultura que en algunas universidades españolas se imparten (Sevilla, por ejemplo), en los que se abordan materias como la Historia, la Música e incluso el Folclore, junto con las asignaturas específicas del ámbito lingüístico. El propósito del docente debe ser, por tanto, el de consensuar, con los demás, los conocimientos adecuados que se deben enseñar. De lo contrario, podría incidir de forma negativa en el correcto aprendizaje de la L2, ya que lo realmente interesante es que el alumno tenga la sensación de que, de forma imperceptible, se está sumergiendo en la cultura transitoria de adopción. Sin embargo, en aquellos cursos en los que la única asignatura sea la Lengua, el profesor se podrá valer de los materiales sobre fraseología publicados. Hoy, por el momento, contamos con bastantes recopilaciones de unidades fraseológicas existentes que, de forma más abreviada o más detallada, recogen noticias sobre su origen.

Son muchos, pues, los medios que el docente tiene a su alcance para obtener óptimos resultados en el proceso de aprendizaje de los fraseologismos, pero lo que no debe olvidar nunca es que el conocimiento cultural y la fraseología deben interrelacionarse para que el alumno pueda convertirse en un usurario más de la lengua extranjera, ya que se puede afirmar, que un hablante no nativo llega a dominar completamente la lengua meta cuando es capaz de codificar y descodificar adecuadamente un número considerable de unidades fraseológicas.

Centro Virtual Cervantes

Referencias bibliográficas

Calderón Campos, M. (1994): Sobre la elaboración de los diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Castillo Carballo, M.ª A. (1998): "El término 'colocación' en la lingüística actual", Lingüística española actual, 20/1, 41-54.

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

Iribarren, J. M. (1994): El porqué de los dichos, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

Koike, K. (2001): Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico, Alcalá de Henares, Universidad.

Penadés Martínez, I. (1999): La enseñanza de las unidades fraseológicas, Madrid, Arco Libros.

Preston, D. R. Y Young, R. (2000): Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social, Madrid, Arco Libros.

Ramos, A. y Serradilla, A. (2000): Diccionario Akal del español coloquial, Madrid, Ediciones Akal.

Ruiz Gurillo, L. (2001): Las locuciones en español actual, Madrid, Arco Libros.

Santamaría, I. (1998): "El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe", Estudios de lingüística, 12, 299-318.

Young, R. Y G. B. Hallek (1998), "Let them eat cake! Or how to avoid losing your head in cross-cultural conversation", en R. Young / A. W. He (eds.): Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency, Philadelphia, John Benjamins, 355-382.

Centro Virtual Cervantes