

Enfoque Léxico: traducción e interpretación en la enseñanza de E/LE con hablantes de persa

Lexical Approach: translation and interpretation in the teaching of E/LE with Persian speakers

SETAREH GHAVAMÍ / KHATEREH GORJI / SANTIAGO ALCOBA
CENTRO DE ESTUDIOS ORIENTALES DE BARCELONA / MÁSTER EN LENGUA ESPAÑOLA,
LITERATURA HISPÁNICA Y E/LE, UAB / DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, UAB
setareh136723@yahoo.com / khatereh_gorji@yahoo.com /
santiago.alcoba@uab.cat

Resumen: En este trabajo, se parte de una breve presentación de algunos aspectos más sobresalientes de la lengua persa, para hacerse una idea de las distancias y diferencias entre L1 y L2, que pueden justificar el recurso a la traducción y la interpretación, como se defiende en Lewis (1997).

Desde la perspectiva de un historiador, Noah Harari (2013), se destaca la relevancia significativa de los sintagmas figurados, desde las colocaciones a los culturemas como prueba esencial del dominio de una lengua natural.

Luego se hace un breve recordatorio de los conceptos operativos del EL, para situar los conceptos de colocaciones, chunks, expresiones traslaticias o figuradas y culturemas, porque su naturaleza constituye el fundamento del recurso a la traducción y la interpretación en la adquisición de las competencias del componente léxico de una L2.

Desde esta perspectiva, con este marco de conceptos y referencias, hemos estudiado algunos ejemplos con datos procedentes de una colección de columnas periodísticas de Pamies (2003), para justificar el recurso a la traducción o interpretación, cuando conviene, según el nivel de lengua A, B, o C del aprendiente.

Al final, se defiende operar con las colocaciones o unidades léxicas fraseológicas de sentido figurado o no composicional: *integrarse en el entorno, no son ni uno ni dos*, de manera que el recurso a la traducción parece suficiente, en el léxico potencial; pero es totalmente necesario el recurso a la interpretación, cuando se opera con combinaciones de L2 de humor, de doble sentido, de ironía y de cultura, como *eñe que eñe, tratar de tú a tú, o el toro de Osborne*.

Palabras clave: combinaciones, chunks, expresiones fijas, expresiones figuradas, culturemas, lengua persa, Enfoque Léxico, traducción y E/LE, interpretación y E/LE

Abstract: This work starts with a brief presentation of some of the most outstanding aspects of the Persian language to get an idea of the distances and differences between L1 and L2, which can justify the use of translation and interpretation, as defended by Lewis (1997).

From the perspective of a historian, Noah Harari (2013), the significant relevance of figurative syntagmas is highlighted, from the placements to the culturemas as an essential proof of the mastery of a natural language.

Then there is a brief reminder of the operative concepts of EL in order to place the concepts of collocations, chunks, expressions or figurative representations and 'culturemas', as their nature is the basis of the translation and interpretation resource in the acquisition of the competences of the lexical component of an L2.

From this perspective, and taking into account this framework of concepts and references, some examples with data from a collection of journalistic columns from Pamies (2003) have been studied in order to justify the use of translation or interpretation, when appropriate, according to language level A, B, or C of the learner.

In the end, it is defended to operate with the placements or phraseological lexical units with a figurative or a non-compositional sense: *integrarse en el entorno, no son ni uno ni dos*, so that the use of translation seems sufficient in the potential lexicon; but it is absolutely necessary to resort to interpretation when operating with L2 combinations of humor, double meaning, irony and culture, such as *eñe que eñe, tratar de tú a tú, or el toro de Osborne*.

Keywords: combinations, chunks, fixed expressions, figurative expressions, 'culturemas', Persian language, Lexical Approach, translation and E/LE, interpretation and E/LE.

1. Introducción

Este trabajo estudia algunos aspectos del desarrollo del componente léxico de E/LE en hablantes de persa, desde la perspectiva del Enfoque Léxico (en adelante, EL). En particular, nos vamos a referir a la incorporación de las colocaciones, chunks y culturemas de E/LE en hablantes de persa. Haremos primero una presentación breve pero significativa de la lengua persa, destacando aquellas categorías o expresiones en que pueda manifestarse como muy distinta de las correspondientes de E/LE, con especial referencia a los sintagmas, que suelen ser las construcciones más comunes en que se manifiestan las colocaciones, los chunks y culturemas, que nos ocupan aquí, más allá de las palabras aisladas.

Antes de entrar en el asunto, haremos un breve apunte sobre el desarrollo del lenguaje en el *homo sapiens*, desde la perspectiva de un historiador, Noah Harari (2013), con el fundamento de los arqueólogos. La interpretación desde la lingüística más estricta de las hipótesis del historiador y de los arqueólogos nos permite destacar, con más fuerza, la relevancia crucial de los sintagmas figurados, desde las colocaciones a los culturemas en las manifestaciones de una lengua y su función distintiva de nuestro lenguaje, y, por tanto, su valor capital en el desarrollo de una L2, y más cuando son muchas las diferencias entre L2 español y L1 persa.

Luego haremos, a modo de marco de referencia, un breve recordatorio de los conceptos operativos del EL, según las propuestas originales de Lewis (1993), (1997) y (2000), para fijar su concepto de colocaciones, chunks, expresiones traslaticias o figuradas y culturemas o expresiones institucionales, específicas de cada lengua y de las diferentes variantes de una lengua. Estos conceptos han de estar claros, porque su naturaleza constituye el fundamento de las propuestas de desarrollo del componente léxico de la lengua por parte del EL en sus propuestas de procedimiento generales o del recurso a la traducción y la interpretación en la adquisición de las competencias de una L2.

Así, por esa relevancia especial de los sintagmas figurados de L2, podemos aducir un argumento original a las propuestas del EL en el desarrollo del componente léxico de L2 y la conveniencia del recurso a la traducción e interpretación en tales casos, tal como defiende Lewis (1997), Lewis (2000) y otros autores (Ellis, 2001) de consideraciones afines.

Aprovechando trabajos de Ghavamí (2016) y (2017), estudiaremos estas propuestas con datos procedentes de una colección de columnas periodísticas de Pamies (2003), para justificar el recurso a la traducción o interpretación (si conviene). Para más concreción, dedicaremos un último epígrafe al apunte de una propuesta esquemática lectiva para el desarrollo del componente léxico de E/LE, de las colocaciones y culturemas, en hablantes de persa.

Precisamente, por la presentación y justificación del aprovechamiento de una fuente de datos operativos del natural como es el conjunto de textos que constituyen la colección de columnas periodísticas de Pamies (2003), en el epígrafe 5 se proponen ejemplos de trozos que, aunque puedan parecer reiterativos, son muy significativos de lo apropiado de la fuente para mostrar la manifestación en E/LE de las unidades fraseológicas figuradas y de los culturemas, que se proponen como objeto de identificación y activación para hablantes de persa.

También, el uso de la traducción y de la interpretación en persa de algunos ejemplos o trozos de textos explica la importancia del contraste sancionador de las dos coautoras iraníes, que garantizan en el resultado consensuado la fiabilidad de las versiones que se ofrecen como justificación de nuestras propuestas.

2. La relación entre L1 y L2: del persa al español

Este trabajo, en el marco del *Enfoque Léxico*, aplicado al desarrollo del componente léxico de E/LE con hablantes de persa o de otra lengua muy distinta, o de recursos y procedimientos enunciativos muy diferenciados de los del español, quiere justificar que es esencial e ineludible, en diferentes etapas del dominio de la lengua, el recurso a la traducción e interpretación de los datos en el aprendizaje de E/LE, si queremos ir más allá del léxico más general o más común, y nos ocupamos de los *chunks*, combinaciones, o expresiones de humor, de doble sentido, de ironía y culturemas.

Por eso, nos parece imprescindible apuntar unas cuantas ideas comunes, sobre las relaciones y diferencias de una lengua como el persa de hablantes que quieren desarrollar o adquirir las competencias de E/LE. Porque la distancia de E/LE para los hablantes de persa, constituye el argumento más fuerte para el recurso a la traducción e interpretación de los datos y procedimientos operativos en el dominio de los *chunks*, combinaciones, o expresiones de doble sentido, y culturemas de E/LE.

El persa (en persa, فارسی *fârsí*), o farsi, que tiene más de 100 millones de hablantes nativos, es la lengua oficial de Irán, y también se habla en Afganistán, Tayikistán y otros países o territorios vecinos. Los hablantes nativos del persa, hasta el siglo XX, han usado otros nombres para su lengua: *Farsí*, o *Parsí* ha sido el nombre del persa de Irán. *Persa*, es el nombre más común en español, pero los hablantes iraníes prefieren la forma arabizada *Farsí*, adaptación de *Pârs*, sustituyendo 'p' por 'f', por la carencia del fonema /p/ en árabe.

El persa contemporáneo, de la familia indoeuropea, es una lengua irania, que, con el darí (de Afganistán) y el tayiko, constituyen las actuales tres grandes lenguas pérsidas del persa moderno, originado hacia el 900 de nuestra era. Se habla principalmente en Irán, Afganistán (con el nombre oficial de *persa de Dari* desde 1958), y Tayikistán (de nombre oficial *persa de Tayiki* desde la era soviética).

En este trabajo, cuando se usen versiones o interpretaciones de datos del español, aducidos en la exposición y argumentación de los diferentes apartados, nos referimos, por motivos obvios del origen de sus coautoras, al persa de Irán, que no es muy distinto del de Afganistán, ni del de Tayikistán, de alfabeto cirílico, que, hablado, no es muy diferente.

Sobre la fonología del persa iraní se ha de recordar que tiene seis vocales y veintidós consonantes. Históricamente, las vocales manifiestan diferencias de cantidad, largas y breves. El contraste funcional de cantidad entre las vocales largas {/i:/, /u:/, /ɔ:/} y breves {/e/, /o/, /æ/}, no se da en

español. Hoy esa distinción de cantidad se manifiesta en la interpretación esmerada de la poesía clásica, en las tres variedades de la lengua.

El sistema consonántico es semejante al español, con un par de diferencias: el persa carece de la semiconsonante velar /w/ del español, y posee un orden glotal, que no tiene el sistema consonántico del español, con dos consonantes: oclusiva glotal sorda /ʔ/, y fricativa glotal sorda /h/.

Como la escritura perso-árabe es una escritura *abjad*, donde cada símbolo siempre o en general significa una consonante, y que deja al lector la interpretación de la vocal apropiada, muchas palabras distintas en persa estándar pueden tener una ortografía idéntica, con pronunciaciones extensamente variadas que se diferencian en sus sonidos vocálicos, no transcritos.

Para la representación de la lengua persa usando caracteres latinos existe varios procedimientos de romanización diferentes, cada uno con su propio conjunto de reglas. El persa iraní y el afgano moderno usan una escritura variante modificada del alfabeto árabe, con pronunciación propia en algunos casos y algunos caracteres adicionales no usados en árabe.

El *ingilish*, (de *farsi + inglés*) es un modo de escritura con alfabeto latino, como alfabetización ocasional del persa, motivada por las aplicaciones informáticas, para el correo electrónico y chats en línea o SMS. Otros sistemas son el *UniPers*, o *Alfabeto persa Universal* (*Fârsiye Jahâni*) y el *Alfabeto Persa Internacional* (*Pârsik*). En este trabajo, cuando convenga, se harán las transcripciones en *ingilish*, en datos o ejemplos usados en distintos momentos de la exposición, para poder identificar mejor las correspondencias entre segmentos de L2 español y de L1 persa.

Sobre la morfología, el persa es una lengua aglutinante. Los sufijos son abundantes, y también dispone de algunos prefijos. La palabra es la base para la combinación de afijos, raíces, en nombres y adjetivos. Se usa la aglutinación derivativa para formar nuevas palabras a partir de nombres, adjetivos y raíces verbales. También se forman nuevas palabras por composición de dos palabras existentes que se combinan en una nueva, como en español.

La lengua persa no tiene género gramatical y los pronombres, a diferencia del español, no manifiestan concordancia de género, con cuya marca se manifiestan las relaciones entre los constituyentes del sintagma, que se puede identificar así. La expresión de número distingue entre seres inanimados o animados; pero la tendencia actual es que se use *-hâ* para ambas clases de seres. Tampoco hay artículos.

Los verbos son muy regulares en la flexión de sus raíces; pero pueden expresar el tiempo y el aspecto, y concuerdan con el sujeto en número y persona, como en el enunciado en español. Pueden expresar dos oposiciones esenciales alternativas: entre momentos del pasado y del presente y entre aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo. En el verbo se distinguen tres paradigmas según la terminación del infinitivo es *-tan/-dan/-idan*. Aunque los verbos tienen un juego de terminaciones personales que se pueden equiparar a las de otras lenguas indoeuropeas, también usan una

serie de prefijos distintivos e infijos, así como verbos auxiliares, para marcar diferencias de modo, de tiempo, de voz, o de sentido negativo. Las formas del tiempo pasado son regulares y sistemáticas. En cambio, en las formas del tiempo presente, se manifiestan diferencias si el verbo es de raíz irregular o no, porque los verbos de raíces marcadas como irregulares pueden ser de conjugación regular.

En cuanto al tipo de lengua, por su sintaxis, el persa es una lengua de tipología Sujeto > Objeto > Verbo, SOV, porque el orden de constituyentes de las oraciones no marcadas manifiesta esta secuencia más común: (S) > (PP) > (O) > V, o sea, de sujeto nominal (opcional) + complemento preposicional (opcional) + objeto (opcional) + verbo. Pero si el Objeto es definido o específico, le sigue la marca *ra* y entonces precede al PP en un orden distinto: (S) > (O + *ra*:) > (PP) > V.

También, una característica peculiar del persa es que los sintagmas nominales manifiestan lo que se conoce como *marcaje de núcleo*, en lugar del *marcaje del complemento*, más común en español y en otras lenguas indoeuropeas. La distinción consiste en que en español son los complementos del sintagma nominal los que se marcan mediante el uso de preposiciones, mientras que en persa es el núcleo del sintagma nominal el que aparece identificado o marcado mediante el sufijo *-e (ezafe)* adjunto al núcleo del sintagma compuesto de núcleo y complemento: *Medad-e to-* = lápiz-M tú = 'tu lápiz'; *abr-e sefid* = nube-M blanca = 'la nube blanca; *nazar-e dovjom* = opinión-M segundo = 'la segunda opinión'; *agha-e Ali* = señor-M Ali = 'el señor Ali

En resumen, sobre las diferencias entre el persa y el E/LE, en el componente fonológico se advierten diferencias en el sistema vocálico y en el valor distintivo de la cantidad de algunas vocales (largas / breves), lo cual no supone una gran dificultad de aprendizaje.

El persa es una lengua aglutinante y el español es una lengua flexiva. La lengua persa no tiene género gramatical, y los pronombres no manifiestan concordancia de género. El número hace distinción entre seres inanimados o animados, cosa que no hace la flexión de número en español.

Tampoco hay artículos en la morfología del persa; y, aunque los verbos del persa son muy regulares, usan una serie de prefijos e infijos, así como verbos auxiliares, para marcar diferencias de modo, tiempo, voz o el sentido negativo, de manera harto diferente del español.

Pero las diferencias esenciales entre el persa y el español se advierten en el componente sintáctico de las lenguas, en el ámbito del enunciado: si el persa es una lengua SOV, de núcleo V a la derecha, el español es lengua SVO, de núcleo V a la izquierda. Y más en concreto para el asunto que nos ocupa (aprendizaje de *chunks*, combinaciones, o expresiones figuradas y culturemas de E/LE por parte de hablantes de persa), en el ámbito del sintagma nominal las diferencias son esenciales, porque el persa manifiesta lo que se conoce como *marcaje de núcleo*, mientras que el español marca el *complemento*, mediante algún tipo de preposición *casa de madera, habitación con vistas*, etc., o distintas formas si es un elemento

pronominal; lo cual se añade a las dificultades del sentido añadido o superpuesto en el caso de las expresiones fijas, *chunks*, combinaciones, o culturemas.

Por tanto, un hablante de persa (iraní como las coautoras, pero también afgano o tayiko, como hemos señalado), desde una lengua propia con sintagmas nominales de *marcaje al núcleo* se enfrenta a una doble dificultad ante los sintagmas nominales (en que suelen manifestarse las expresiones fijas, *chunks*, combinaciones, o culturemas) del español: 1º, la dificultad de reconocer la extensión y constituyentes del sintagma español, que marca los complementos, y que si son adjetivos concuerdan en género (ausente en persa); aunque la presencia de los artículos del español (ausentes en persa) puede ayudar al hablante de persa a una cierta delimitación de nuestros sintagmas; y 2º, la dificultad de la interpretación propia o traslaticia (por combinación fija, o por sentido cultural específico) de cada *chunk*.

Esta doble dificultad de los sintagmas nominales de E/LE para hablantes de persa en todos los niveles, A o B, pero también C, es lo que justifica el recurso a la traducción, o incluso a la interpretación, que vamos a proponer y justificar en las páginas que siguen, con datos de un conjunto de columnas periodísticas de S. Pamies en *El País*, donde abundan en secuencia este tipo de sintagmas nominales de los que hablamos¹.

Por su distancia de E/LE para los hablantes de persa, los datos de estas fuentes constituyen un argumento muy fuerte para el recurso a la traducción e interpretación en la enseñanza de *chunks*, combinaciones, o culturemas de E/LE. En estos casos, Lewis (1997) propone la traducción de los chunks y habilitar así la identificación de tales sintagmas por parte del hablante de L1 con el objeto de “desarrollar la competencia en la identificación y uso más conveniente de tales colocaciones”²

We often complain that learners translate word-for-word but rarely suggest a better way. The secret, of course, is to translate chunk-for-chunk. Such a translation will have some rough grammatical edges, but almost certainly successfully conveys the content. But learners cannot translate chunk-for-chunk until they can successfully identify the chunks. The ability to chunk correctly is a necessary, though not sufficient condition for successful translation. Developing the ability to chunk text of various kinds is, as we saw in the previous chapter central to implementing the Lexical Approach. Rather than simply teaching them the language, teachers must recognize the real value of developing such skills with their learners. Lewis (1997: 62)

¹ En el Apéndice final se reúnen los enlaces de toda la colección de 31 columnas periodísticas, publicadas por Segio Pamies, en agosto de 2003, en el diario *El País*, con el título general de «ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS».

² Ver también Vermeer (1983), Nord (1997), Bomfim y Da Silva (2014), Molina Martínez (2006), y Soto Almela (2013).

Llamamos la atención sobre este doble sentido de la traducción de los chunks: desarrollar la competencia en el reconocimiento de esta clase de unidades léxicas e impulsar así su explotación activa. Según Lewis (1997), hay distintos motivos de peso para prestar una mayor atención al recurso de la traducción, porque, en definitiva “la traducción es una forma de incorporación de las colocaciones a un dominio consciente, que es una técnica central en el Enfoque Léxico:

1. It is inevitable that language learners use L1 as a resource, and that they make both helpful and unhelpful assumptions on the basis of their experience of L1. Sound pedagogy should exploit rather than try to deny this.
2. Correctly identified chunks do have equivalents in other languages, and to ignore this fact is to make the task of learning the L2 unnecessarily burdensome.
3. [...] Searching for, discussing, and recording appropriate L1 lexical item = L2 lexical item, is a useful and efficient procedure, but using the technique successfully requires the kind of language awareness which few learners will employ without help from a teacher.
4. I am not recommending translation for its own sake. [...] Translation is a form of consciousness-raising, which is a central technique in the Lexical Approach. Lewis (1997: 64)

Para finalizar este epígrafe, podemos reiterar aquí un lema precioso apuntado en algún sitio dedicado a la promoción del estudio de la lengua persa: “Uno no puede aprender persa sin esfuerzo, pero puede aprenderlo sin miedo”. Recordamos este lema porque es evidente que su recíproco también vale para aprendientes de E/LE, entre hablantes de persa (o de cualquier otra lengua igualmente extraña respecto a la lengua española): *No se puede aprender español sin esfuerzo, pero se puede aprender sin miedo*; aunque con el recurso a la traducción y a la interpretación cuando sea más conveniente.

3. El lenguaje de ‘sapiens’: desde el león y la *mesilla de noche* hasta el *dolor de corazón*.

Aunque pueda sorprender una referencia aquí (entre lingüistas) a las hipótesis de un historiador, como Noah Hariri (2013), sobre el desarrollo del lenguaje, puede ser relevante porque supone una opinión autorizada, desde las propuestas de los arqueólogos. Porque permite diferenciar con precisión entre el lenguaje de los *sapiens* y los posibles sistemas de comunicación de otros homínidos o de los simios. Porque apunta y argumenta la condición esencial definitoria de nuestro lenguaje, y porque esa condición definitoria y distintiva del lenguaje de los *sapiens* consiste precisamente en la original capacidad del uso traslaticio o figurado (por metonimia, metáfora, etc.) del lenguaje, capaz de expresiones sintagmáticas, colocaciones o chunks como *mesilla de noche* (España) o *mesa de luz* (Argentina), y *ojo de buey*, y del sentimiento denominado *dolor de corazón*, que nos ocupan aquí como objeto específico del desarrollo del componente léxico de L2 desde la

perspectiva de un EL, y del recurso a la traducción, que defendemos en tales casos.

Para responder a la pregunta sobre “lo que tiene de especial nuestro lenguaje”, Noah Harari apunta dos teorías que permiten distinguir el lenguaje de *sapiens* del lenguaje de los simios capaces de gritar algo con el sentido de “¡Cuidado! ¡Un león!”. La primera teoría se basa en la capacidad narrativa de nuestro lenguaje capaz de referirse al *león* e informar sobre él y sus circunstancias, de lugar, de tiempo, etc., lo cual permite “deliberar y discutir sobre acercarse al río con el fin de ahuyentar al *león* y cazar a los *bisontes*”; y la segunda teoría, que Noah Harari llama del ‘chismorreó’, destaca que nuestro lenguaje permite compartir información sobre el mundo (*leones* y *bisontes*), y sobre los propios humanos (‘chismes’ reales o ficticios).

Con más precisión, podemos recordar las consideraciones del propio Noah Harari (2013: 37-38):

“Lo más probable es que tanto la teoría del chismorreó como la teoría de «hay un león junto al río» sean válidas. Pero la característica realmente única de nuestro lenguaje no es la capacidad de transmitir información sobre los hombres y los leones. Más bien es la capacidad de transmitir información acerca de cosas que no existen en absoluto. Hasta donde sabemos, solo los *sapiens* pueden hablar acerca de tipos enteros de entidades que nunca han visto, ni tocado ni oído. Leyendas, mitos, dioses y religiones aparecieron por primera vez con la revolución cognitiva. Muchos animales y especies humanas podían decir previamente «¡Cuidado! ¡Un león!». Gracias a la revolución cognitiva, *Homo sapiens* adquirió la capacidad de decir: «El león es el espíritu guardián de nuestra tribu». Esta capacidad de hablar sobre ficciones es la característica más singular del lenguaje de los *sapiens*. Es relativamente fácil ponerse de acuerdo en que solo *Homo sapiens* puede hablar sobre cosas que no existen realmente, y creerse seis cosas imposibles antes del desayuno. En cambio, nunca convenceremos a un mono para que nos dé un plátano con la promesa de que después de morir tendrá un número ilimitado de bananas a su disposición en el cielo de los monos.”

Y más adelante, el mismo Noah Harari (2013: 46) precisa que “desde la revolución cognitiva, los *sapiens* han vivido en una realidad dual. Por un lado, la realidad objetiva de los *ríos*, los *árboles* y los *leones*; y por el otro, la realidad imaginada de los *dioses*, las *naciones* y las *corporaciones*.” Porque, según destaca Noah Harari (2013: 46) “Los monos verdes y los chimpancés mienten. Por ejemplo, se ha observado a un mono verde emitiendo la llamada «¡Cuidado! ¡Un león!» cuando no había ningún león por las inmediaciones. Esta alarma asustó convenientemente e hizo huir al otro mono que acababa de encontrar un plátano, lo que dejó solo al mentiroso, que pudo robar el premio para sí”; pero los simios no pueden referirse a entidades imaginadas o de ficción, mitos creencias y culturemas o bien referirse con nombres de algo pero con sentido traslaticio o figurado a

realidades distintas: *mesilla de noche* (España) o *mesa de luz* (Argentina), y *ojo de buey* y del sentimiento *dolor de corazón*.

En terminología de la lingüística más estricta, podemos interpretar las hipótesis anteriores del historiador, fundadas en las observaciones de los arqueólogos, y decir que el lenguaje de los simios tiene las funciones enunciativo-referencial (*rio, árbol, león, mesa, ojo, buey, corazón*) y la función volitiva (*¡Cuidado! Un león!*); que el lenguaje de los neandertales añade la función interrogativa (*¿Dónde?, ¿Cuándo?*) y del relato; y que el lenguaje de los sapiens añade a las anteriores la función de la imaginación, de la ficción y los mitos, de las expresiones figuradas (*--Mesilla de noche, Esp. --Mesa de luz, Arg. --Dolor de corazón*) y culturemas.

Así se explica el motivo de este epígrafe aquí: las expresiones figuradas, colocaciones y culturemas constituyen la nota definitoria esencial de nuestro lenguaje, de la lengua de los *sapiens*, de cualquier L, lo cual explica y justifica el particular interés del EL en el desarrollo de esta condición del componente léxico de una lengua natural. Aunque, evidentemente, con la debida gradación o dosificación de nivel (A, B, C); pero desde el principio, desde el nivel A, en el desarrollo de las competencias de L2; con los procedimientos más convenientes, y con el recurso a la traducción o interpretación, si las diferencias entre las lenguas L2 (español) y L1 (persa) lo hacen más conveniente para una compilación provechosa y un mejor desarrollo de las competencias del componente léxico de L2, según algunas propuestas del EL, que recordamos a continuación.

4. El Enfoque Léxico

El *Enfoque Léxico* (EL) se desarrolla durante la década de los noventa en numerosas publicaciones, desde Michael Lewis (1993), (1997), y (2000). Según Lewis (1993), el EL se define como una aplicación o materialización bien fundada de un método más general: el *Enfoque Comunicativo*.³ En el EL se presta más atención al componente léxico de la lengua como el aparato esencial en cualquier situación comunicativa, porque los mayores problemas de comunicación se deben a falta de vocabulario, más que a problemas gramaticales.

El EL defiende utilizar como unidad operativa el concepto de *Unidad Léxica* o *chunk* en lugar de la *Palabra*, puesto que en el concepto de unidad léxica se incluyen otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza/aprendizaje de L2, porque se supone que lo que se almacena en la mente del hablante no son palabras aisladas sino unidades de significado más amplias.

³ Para este epígrafe se sigue lo dicho en Ghavamí (2017: 19-59), de manera literal en algunos párrafos, y con esta nota excusamos las constantes referencia a las páginas correspondientes del citado trabajo.

The *Lexical Approach* can be summarised in a few words: language consists not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated *chunks*. Teachers using the *Lexical Approach* will, instead of analysing language whenever possible, be more inclined to direct learners' attention to chunks which are as large as possible. This book provides a detailed discussion of the implications of this change of mind set. Lewis (1997: 61).

Desde esta perspectiva, en Higuera (2006), (2008) y (2009) se destacan los saberes o facetas de los elementos de significación de la lengua, y qué se entiende cuando se dice saber, tener, dominar, o disponer de una *Unidad Léxica*: dominar la forma oral y escrita, la morfología, el uso, el significado, la adecuación, la combinatoria sintagmática, el registro y frecuencia, y las restricciones de ámbito,

En términos del mismo Lewis (1997: 61), la implementación del EL supone pocos cambios metodológicos: 1º. Operar con unidades fraseológicas. 2º. Destacar determinados sintagmas de más capacidad evocativa y generativa. 3º. Llamar la atención sobre los entornos enunciativos de las expresiones. Y 4º. Retener los chunks o colocaciones más que palabras aisladas.

Ya desde Lewis (1993), en el EL se muestra la importancia de una consideración léxica a la hora DE abordar la enseñanza/aprendizaje de L2 por el desarrollo de la capacidad lingüística mediante el aprendizaje de combinaciones de palabras de sentido más o menos lexicalizado, colocaciones o *chunks*.⁴ “Una de las dos ideas centrales específicamente lingüísticas del EL es la de la colocación. [...] ¿Es una simple extensión de la enseñanza del vocabulario, o podemos encontrar patrones y paradigmas que la muevan hacia la gramática de las palabras y, por lo tanto, hacia el polo generador de la dicotomía vocabulario-gramática?”⁵

⁴ Parece conveniente la adopción del tecnicismo inglés ‘chunk’ para referirse a cualquiera de las entidades diferenciadas en la tradición gramatical del español con términos como ‘frase hecha’, ‘modismo’, ‘locución’, ‘expresión’, ‘dicho’, ‘construcción’, ‘combinación’, ‘colocaciones’, y ‘expresiones idiomáticas’, etc. Todos estos términos suponen diferencias y precisiones que han sido motivo de abundantes referencias y discusiones en la bibliografía. Pero, si no queremos entrar en estas discusiones y precisiones, y si se quiere uno referir a cualquier tipo de expresión o combinación, parece oportuno usar el término de *chunk* introducido en las publicaciones de Lewis y de otros autores del EL. La bibliografía española, desde Higuera (1997) y Gómez Molina (2004), habla de unidades léxica complejas, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, y de y de expresiones institucionalizadas.

⁵ One of the two central specifically linguistic ideas of the *Lexical Approach* is that of collocation. Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency. We all know which is the more common in each of these pairs: *chase / miss the bus*, *make / do a mistake*, *slump dramatically / gracefully*. But do we really know? Are our intuitions reliable? And, even if they are, what part does collocation play in standard classroom activities? Is it a simple extension of vocabulary teaching, or can we find patterns and paradigms which move it towards word-grammar, and hence towards the generative pole of the vocabulary-grammar spectrum? Lewis (1997: 8)

Y a continuación el mismo Lewis (1997) responde que las colocaciones varían en un espectro de completamente fijo y no admiten variaciones sintagmáticas, sino que son asociaciones con determinadas palabras asociadas:

Collocations range on a spectrum from fully fixed (*a broken home, to catch a cold*), through relatively fixed, to totally novel. It is by no means the case that because two words co-occur, they collocate. This complex idea is fully explored in the next chapter. Those collocations which are most fixed closely resemble words; indeed, David Brazil describes chunks as 'word-like objects'. Many of the most interesting collocations, however, are not fully fixed, but are partnerships with a slot which can be filled by a limited number of partner-words. Lewis (1997: 8)

Según Gómez Molina (2001: 115), «Las unidades fraseológicas [...] forman parte de la idiosincrasia de la lengua y son un reflejo de nuestra cultura, manifiestan alta frecuencia de aparición y de uso, y representan un significado muy rico». Por ello, pueden constituir ese signo de identidad distintivo de la lengua de *sapiens* y los neandertales, que veíamos en un epígrafe anterior. Gómez Molina asume entre nosotros las hipótesis de Lewis (2000) y de Ellis (2001) de que el alumno al aprender o compilar bloques, *chunks* o unidades fraseológicas, en el desarrollo del componente léxico de L2, gana en eficacia comunicativa y expresividad, ya que el dominio de tales unidades aporta fluidez a su producción lingüística, mejora las habilidades en las destrezas de comprensión y, en resumen, acerca su competencia a la del hablante nativo.

La enseñanza/aprendizaje de L2, para Lewis (1993), se funda en que "Language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar". Se puede decir que los alumnos aprenderán conscientemente tanto el léxico como la gramática en L2, a medida que son capaces de reconocer las combinaciones léxicas o secuencias léxicas (*chunks*), de combinación fija para un sentido determinado en la lengua⁶. Según Lewis (1997: 66) es útil mostrar a los alumnos las formas en que su propio idioma y el que están aprendiendo son léxicamente similares: porque las colocaciones existen en todas las lenguas, porque dependen de la variante de lengua, porque las colocaciones de L2 tienen un sentido pragmático reconocible en L1, y porque

⁶ Según Lewis (1993: 8): «'Grammar' is normally equated with structures, sentence patterns, different verb forms ('the tenses'), prepositions and those other supposedly generative bits of the language which are practised in grammar exercises. Roughly speaking, grammar is seen as a set of sentence frames with slots, into which appropriate 'vocabulary', or words can be fitted. Most students equate 'vocabulary' with words. Teachers complain that students translate word by word, but at the same time ask *Are there any words you don't understand*. Many 'bits' of language (lexical items) do not consist of a single word (*by the way, the day after tomorrow, coffee table, I'll see you later*.) but precisely because the grammar/vocabulary dichotomy seems so straightforward, there is a tendency to simplify what is, in fact, one of the most complex and revealing aspects of language analysis.»

la formalidad y las condiciones de registro dependen de cada lengua⁷. Reiteramos una de las hipótesis citadas de Lewis (1997: 64), cuando dice que “Correctly identified chunks do have equivalents in other languages, and to ignore this fact is to make the task of learning the L2 unnecessarily burdensome”.

4.1. El argumento del ‘viajero’

Como prueba de que el desarrollo de L2 está en el dominio de la gramática del léxico, más que en el dominio del léxico de la gramática, los impulsores y defensores del EL, aducen el siguiente argumento, que podemos denominar del ‘viajero’: cuando uno viaja a un país cuya lengua se desconoce, para ayudarse en la comunicación ¿qué es lo que lleva?, ¿un manual de las estructuras gramaticales o un libro de frases y expresiones léxicas útiles en diferentes situaciones comunicativas? ¿un manual de gramática o un libro de frases y expresiones léxicas, combinaciones, unidades sintagmáticas, útiles en distintas situaciones comunicativas? ¿El ‘viajero’, que quiere comunicarse con la lengua del lugar, se compra una gramática o un diccionario?

La respuesta de estas preguntas nos ayuda a entender la importancia de la enseñanza/aprendizaje de las unidades léxicas, de los *chunks*, las secuencias léxicas de sentido en general arbitrario o no composicional. Y por lo que se ve en la ilustración de una página de *El País*, del 27/04/2017, Jonh Baker cuando se declaró a Isabel Galán y le dijo que quería vivir con ella, le mostró un diccionario (no una gramática) que se había comprado, como prueba de su intención de aprender español⁸.

⁷ We have already argued above that it is unhelpful to teach structure by comparing L1 and L2. Increased learner awareness of certain lexical parallels can be helpful. Some of the difficulties encountered in L2, are based on, or exacerbated by the learners' general linguistic naivety. Most learners will not have thought closely about features of their mother-tongue. It is helpful, therefore, to show learners ways in which their own language and the language they are learning are lexically similar: 1º, collocation is a feature of all languages; 2º, different genres contain different kinds of collocation; 3º, Fixed Expressions exist in their language as well as in English and have immediately recognizable pragmatic meaning; 4º, Expressions suitable for use to one person may not be suitable if used to a different person; all languages have ways of marking formality

⁸ «Cuando Baker entró en *El Litri* se fijó en Galán: una chica guapa 20 años más joven que él con una larga melena. Galán vio en él a otro inglés más, otro de los muchos que andaban por el pueblo en estos días de rodaje. “Yo pensé: ‘Uy, un inglés de la película’. Algo así te pone contenta, es algo que no pensaba que iba a conocer”. A ella la diferencia de edad le echaba para atrás, pero no contaba con que él se compraría un diccionario de español.» (Javier Guzmán, “El inglés que Spielberg se dejó en Trebujena” *El País*, 27 ABR 2017, http://cultura.elpais.com/cultura/2017/04/27/actualidad/1493278008_846725.html).

EL PAÍS

El inglés que Spielberg se dejó en Trebujena

John Baker, técnico de efectos especiales de 'El imperio del sol', dejó Inglaterra tras el rodaje de la película para ser un gaditano más

JOYER GUZMÁN. Trabajaba "Gracias a Dios todavía puedo disfrutar del idioma. El mejor momento del mundo", agradece John Baker sobre un escenario en Trebujena (Cádiz) ante decenas de vecinos que lo escuchan. La primera vez que el inglés, nacido en una localidad cercana a Londres hace 77 años, pisó este pueblo gaditano de 7.000 habitantes no imaginaba que acabaría convirtiéndose en uno de sus hijos predilectos. Se quedó embobado con las onomatopéyas, los adverbios... y con Isabel. "Y el vino, el vino", repite una y otra vez con marcado acento inglés. Era 1987 y Baker venía a trabajar en El Imperio del Sol, 20 años después, el Ayuntamiento organizó un acto celebrando el pasado 22 de abril, para homenajear a aquellos que participaron en la película de Steven Spielberg, con menús especiales para Baker, desde entonces un trebujenense más.

Con El Imperio del Sol, Spielberg conoció el maravilloso mundo de Trebujena, antes y ahora salvada de la mano de los herederos de la tradición trebujenense, del PCN, arraiga la mirada del cineasta norteamericano por el paisaje de los marinos gaditanos con los barcos chinos que parecen día a día y por la belleza de sus alrededores. CC-OO muestra su conformidad a la productora de la película. En Trebujena había unas cifras de paro salvajes (poco ha cambiado desde entonces, con unos que superan el 30% en 1987 y ahora) y los trabajadores fueron obligados al margen de las oficinas de empleo. Spielberg dijo que no entendía de esas cosas.

Tres décadas más tarde, Miguel Báñez, por aquel entonces secretario local del sindicato, le quitó hierro. "Fueron las malas formas de los americanos, pero entendimos que no podíamos quedarnos porque se iba a volver contra nosotros. El resto del rodaje fue perfecto", recuerda. El trabajo había estado pesante en el homenaje del inglés.

Por aquel entonces, John Baker no pretendía quedarse más del tiempo justo en Trebujena. Estaba obsesionado en su gran obra, como ensayando de los efectos especiales: que la explosión de la pira aérea y los barcos fuera

imposible. Como así fue. "Antes no se hacían las cosas por ordenador. Antes era todo mecánico y rodaje", recuerda. Un día, tras una mañana de rodaje, este pelirrojo grande y barbudo entró en el bar El Liri y vio a Isabel Galán. "Fueron las 14 horas del 14 de febrero de 1987", puntualiza ella, que entonces ayudaba en el bar a curte los platos para las ensaladas. Cuando Baker entró en El Liri, ella vio en el otro inglés más

Baker no era el típico inglés en el bar. Diego Gómez Semper, supervisor de producción del film, ahora con 80 años, recuerda que la afición inglesa al vino trebujenense era consuetudine en la película. "Los platos de los aviones eran ingleses y como en los descansos se iba al bar, luego en los platos venían como trompas y se acababan demasiado a la mañana". El parque material paralizó los vuelos y dio más de un quebradero de cabeza a los productores. "Me trabaron en 151 películas, 70 de ellas con ingleses. Siempre han sido gran".

El rodaje de El Imperio del Sol terminó y Baker se fue a Tallandier. Empezó el rodaje de Carrozón de hierro, otra película bella, esta vez dirigida por Brian de Palma. Galán no lo pensó y se fue sola, siguiendo la estela del inglés.



John Baker e Isabel Galán en el trebujenense aniversario del rodaje de El Imperio del Sol en Trebujena (Cádiz).

Quando una persona se enfrenta a una situación comunicativa, por ejemplo, en un viaje a otro país del cual no conoce la lengua, para comunicarse no se dedica a combinar palabras sueltas según determinadas reglas gramaticales para expresar sus necesidades, ideas, preguntas, etc. Lo que de verdad le resulta más eficaz en dichas situaciones es usar un manual de expresiones con segmentos lingüísticos de diferentes ámbitos o entornos de comunicación, lo que Lewis (1993) llama *"multi-word prefabricated chunks"*.

A continuación, recogemos de Gavamí (2016) algunas muestras de cómo las colocaciones existen en L2 (español) y L1 (persa) con cierta correspondencia; y que las colocaciones dependen del contexto tanto en L2 como en L1.

4.2. Las colocaciones [o chunks] existen en L2 y en L1

Los chunks forman parte de la lengua tanto en español como en la mayoría de las lenguas, en este caso, persa. Normalmente para poder entender bien el concepto de los chunks en L2 se utiliza la traducción para poder comprender mejor las palabras y aprender las relaciones que existen entre diferentes unidades léxicas complejas. Hay que tener en cuenta que traducir palabra por palabra puede causar errores lingüísticos. Porque en el dominio de los chunks se ha de suponer el dominio de las condiciones y restricciones gramaticales (sintagmáticas, paradigmáticas, sociolectales, geolectales y culturales) en el uso de la palabra o unidad léxica compleja (chunk).

A continuación, a modo de ejemplo, podemos ver las variedades de los chunks en español y sus correspondencias en persa, tal como aparece en las tablas siguientes:⁹

E/LE	esperó a que echara mano del periódico	esperó mientras yo cogía el periódico
persa alf-latino	montazer mand1 ta2 roozname3 ra4 begiram5	sabr-kard1 ta2 roozname3 ra4 be-u5 bedaham6.
español-persa	esperó1 hasta que2 el4 periódico3 diera7 a5 su mano6.	esperó1 hasta que2 el periódico3 le5 diera6

E/LE	Sin entenderlo ni creerlo leí los titulares dos veces	Como no entendía nada ni me lo creía, leí los titulares dos veces
persa alf-latino	Bedune inke an ra befahmam va hata bavar konam, anavin khabar ra do bar khandam	Chon1 chizi2 nemifahmidam3 va na bavar mikardam4, anavin khabar5 ra6 do bar7 khandam8.
español-persa	Sin entenderlo1 ni creerlo2 los4 titulares3 dos veces5 leí6.	Como1 nada2 no entendía3 ni me lo creía4, los6 titulares5 dos veces7 leí8.

Por tanto, como vemos en las tablas anteriores, **las colocaciones existen en L2 como en L1**, tal como se pone de manifiesto por las paráfrasis destacadas en (1a) [*esperar a que*] vs [*esperar mientras*]; y su correspondencia en persa que sería respectivamente: [*montazer mand ta*] vs [*sabr kard ta*]; y por las paráfrasis destacadas en (2a) [*sin entenderlo ni creerlo*] vs [*como no entendía nada ni me lo creía*]; y su correspondencia en persa que sería respectivamente: [*Bedune inke an ra befahmam1 va hata bavar konam2*] vs [*Chon1 chizi2 nemifahmidam3 va na bavar mikardam4*].

4.3. Las colocaciones [o chunks] dependen del contexto en L2 y en L1

Mediante la comparación de diferentes segmentos lingüísticos entre dos lenguas, en escaso español y persa, podemos llegar a esta conclusión que los chunks (las colocaciones o cualquier otro tipo de las unidades léxicas complejas) se comprenden dependiendo del contexto en el cual aparecen. En este sentido, a continuación, podemos ver dos ejemplos que manifiestan este factor:

E/LE	El artículo decía que habían descubierto el cadáver a eso del mediodía del domingo	La noticia decía que habían encontrado el cuerpo sobre el mediodía del domingo
------	--	--

⁹ Como ejemplos de unidades fraseológicas usamos trozos de las dos versiones de *The Big Clock*, de Kenneth Fearing, de 1946, tituladas como *El gran reloj*, en la versión en español de Antonio Prometeo Moya, (*El gran reloj*, (*The Big Clock*), B. Bruguera, 1979), y en la versión de Fernando González Corugedo, (*El gran reloj*, (*The Big Clock*), B. RBA, 2011). la transcripción están transcritas en alfabeto latino, en fenglish, tal como hemos señalado al principio, para que se pueda apreciar la correspondencia entre las partes españolas y las del persa. Aquí y en los ejemplos sucesivos, los destacados y la numeración de los segmentos facilitan apreciar mejor las correspondencias entre unidades del español y sus correspondientes del persa.

persa alf-latino	Bar asae1 maghale2, jasad3 hodude nime ruze4 yekshanbe5 peyda shode bud6.	Tebghe1 khabare montasher shode2, jasad3 havalie4 zohre5 ruezé yekshanbe6 peyda shode bud7.
español-persa	Según1 el artículo2, el cadáver3 había descubierto6 a eso del mediodía4 del domingo5.	Según1 la noticia publicada2, el cadáver3 había encontrado7 sobre4 el mediodía5 del domingo6.

E/LE	Yo la había dejado aproximadamente a esa hora	Yo la había dejado sobre esa hora.
persa alf-latino	Man1 u ra2 hodude3 hamán4 saat5 velesh karde budam6.	Man1 u ra2 taghriban3 hamán4 saat5 velesh karde budam6.
español-persa	Yo1 aproximadamente3 a esa4 hora5 la2 había dejado6.	Yo1 sobre3 esa4 hora5 la2 había dejado6.

La comparación entre las versiones españolas y persas de (3) y (4) resulta que los chunks (Las colocaciones) dependen del contexto, tal como se pone de manifiesto por las paráfrasis destacadas en (3a) [*a eso del mediodía*] vs [*sobre el mediodía*]; y su correspondencia en L1 que sería respectivamente: [*hodude nime ruze4*] vs [*havalie4 zohr5*]; y por las paráfrasis destacadas en (4a) [*aproximadamente a esa hora*] vs [*sobre esa hora*]; y su correspondencia en L1 que sería respectivamente: [*hodude3 hamán4 saat5*] vs [*taghriban3 hamán4 saat5*].

Lo esencial es que los chunks o las unidades fraseológicas no son unidades discretas sino que se estructuran en un *continuum* en el que se clasifican según su grado de idiomatidad y de fijación en la lengua¹⁰.

Lo importante es el dominio de las unidades o combinaciones léxicas complejas, pero solidarias, en *chunks*, que ayuda en el proceso del dominio de L2 a “tomar conciencia de lenguaje al que se exponen y desarrollar gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes constituyentes de esos segmentos” (Lewis, 1993:195). Desde un EL se considera que en el desarrollo del componente léxico de L2 es más eficaz el dominio de los segmentos léxicos o *chunks* y su gramática consiguiente.

Los puntos de vista que ofrece el EL sobre la lengua, en general, sobre la parte referida al léxico y la gramática, en particular, y sobre el proceso de aprendizaje, Paz (2007) los resume en las propuestas de la tabla siguiente:

Principios esenciales del EL ¹¹		
Ámbito	Hipótesis	Manifestación de la hipótesis
La Lengua	La lengua ha de ser efectiva, más que <i>acertada</i> .	Concebir a la lengua como efectiva, es una conceptualización más profunda que concebirla como <i>acertada</i> .

¹⁰ El grado de idiomatidad se refiere al sentido específico de la unidad fraseológica no composicional, de significado que no se establece por el de las partes que lo componen, desde *mesilla de noche* (esp.) o *mesa de luz* (arg.) hasta *dolor de corazón* como ‘sentimiento’. Y el grado de fijación depende de las restricciones de la unidad fraseológica para alterar el orden y los elementos que la constituyen, que no permite relacionar *dolor de corazón* (sentimiento de haber ofendido a Dios) y *dolor sordo* (dolor que no es agudo pero que molesta sin parar) o *limpieza de corazón* (rectitud de intención).

¹¹ Cfr. Lewis (1993) y Paz (2007)

	La gramática permite percibir la similitud y la diferencia.	Se prioriza a la gramática como una habilidad receptiva que involucra la percepción de la similitud y la diferencia.
	La competencia del uso es fundamento de la gramática.	La competencia sociolingüística —el poder de la comunicación— es la que sobresale y es la base, no el producto, de la competencia gramatical.
El Léxico-Gramática	Lexicalizar la gramática	«El proceso de adquisición de una L2 debe ser lexicalizar la gramática, no gramaticalizar el léxico»
	Una lengua es un corpus de «chunks».	La dicotomía gramática/vocabulario es inválida; el corpus esencial de una lengua son los <i>chunks</i> , trozos de lengua con sintaxis y sentido propio.
	Conocer una lengua es usar bien los chunks.	Dentro de la enseñanza de lenguas, es imprescindible concienciar a los alumnos y desarrollar la capacidad de los mismos de utilizar esos trozos de lengua prefabricada de manera exitosa.
El Aprendizaje	Observación > hipótesis > experimentación.	El paradigma de presentación > práctica > producción, es reemplazado por el ciclo de observación > hipótesis > experimentación.

Según Paz (2007), por el EL, la competencia sociolingüística se considera como una base fundamental para poder realizar comunicaciones en diferentes situaciones en el mundo real, porque el EL trata de colocar palabras en lugares adecuados y defiende combinar con propiedad dichas unidades léxicas con el fin de construir bloques o chunks, lo que ayuda a los alumnos a mejorar la competencia de las colocaciones.

Otro concepto esencial, relacionado con el EL y el desarrollo del componente léxico de la gramática del léxico, es la noción de culturema. Se usa la noción de culturema en los estudios lingüísticos, culturales, fraseológicos, etc. Desde hace tiempo, diferentes autores y publicaciones especializadas como Nord (1997), Vermeer (1983), Molina Martínez (2006), Pamies Beltrán (2007), Luque Durán (2009), y otros, se han referido al asunto del culturema. Recordamos aquí la noción de culturema según la propuesta de Soto Almela (2013):

“[Los culturemas] Son términos de índole cultural, pertenecientes a ámbitos diferentes de una misma cultura, conocidos y compartidos por todos los miembros de una sociedad que, al ser transferidos a otra cultura, pueden dar lugar a problemas traductológicos, lo que supondría una posible adaptación lingüística del término por medio de diversas técnicas de traducción para hacerlo comprensible en la cultura receptora”. Soto Almela (2013: 8).

Luque Nadal (2009: 96) destaca de Molina Martínez (2006) dos características esenciales de los culturemas: “1) Los culturemas no existen fuera de contexto, sino que surgen en el seno de una transferencia cultural entre las culturas concretas de L2 y L1. [...] Y 2) La actuación de un culturema como tal depende del contexto en el que aparezca”.

La misma Luque Nadal (2009) insiste en que a partir de un culturema se pueden crear distintas variaciones de fraseologismos:

“En concreto, una señal evidente de la existencia de un culturema es el índice de dispersión fraseológica. La dispersión fraseológica implica que un fraseologismo se plasma con diversas variaciones y que estas pueden ampliarse fácilmente. En el caso del culturema [#UNA MANZANA PODRIDA PUDRE EL CESTO#], encontramos en español las siguientes variaciones: *una manzana podrida echa un ciento a perder; una manzana podrida contagia al resto; solo una manzana podrida puede echar a perder el manzano; una manzana podrida pudre a las demás*, etc.” (Luque Nadal, 2009: 105-106).

Como el dominio de la cultura propia de L2 constituye un indicador crucial, las actividades se han de orientar desde las similitudes hasta las diferencias o idiosincrasias, definidoras de la lengua objeto de enseñanza/aprendizaje.

5. El léxico en una fuente de la web con textos de autor y del natural: chunks y culturemas

Ya hemos apuntado en nota, al principio, que proponemos la colección de 31 columnas periodísticas, publicadas por Segio Pamies, en agosto de 2003, en el diario *El País*, como fuente para una aplicación del EL para el trabajo de la competencia del componente léxico de E/LE con hablantes de persa (o de cualquier otra lengua, de sistema lingüístico más o menos ajeno a E/LE), para argumentar que en todos los niveles, A o B, pero también C, está justificado el recurso a la traducción, o incluso a la interpretación, cuando se trata de reconocer y de activar este tipo de unidades significativas complejas.

Desde ahora mismo hay que advertir que el motivo y el interés de esta fuente para la selección de datos usados en la argumentación de este trabajo no es, obviamente, el título de la colección: «ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS», una humorada ocurriente del autor, S. Pamies, para una columna periodística de agosto, que sería un motivo algo ingenuo y superficial.

Los motivos del interés de esta fuente son de más peso lingüístico: porque las diferentes columnas periodísticas de la serie son textos escritos (sopesados), no meramente informativos, del ámbito de lo literario, de creación y de pensamiento, pero con el tono de frescura y llaneza propia del registro del género periodístico, ni muy arcano, ni muy plano. Y, sobre todo, el interés de estos textos, como fuentes para el estudio del léxico en contexto, surge de que todas las columnas son muy abundantes en

expresiones fijas, *chunks*, combinaciones, o expresiones de humor, de doble sentido, de ironía y culturemas, que es el asunto que aquí nos ocupa. La lectura de una cualquiera de esas columnas de S. Pamies, cuyos enlaces se facilitan en el Apéndice, permite corroborar esa abundancia y el interés para nuestro estudio y otros posibles muy diferentes con parecido o diferente objetivo al de estas páginas.

Para poner de manifiesto ese interés usaremos ejemplos de una de las columnas, “Aprender con *EL PAÍS*”, del 29/08/2003, cuya referencia no vamos a reiterar en los sucesivos ejemplos. Una simple lectura del texto de la citada columna de “Aprender con *EL PAÍS*”, de S. Pamies, permite confirmar con creces las consideraciones escuetas hechas hasta aquí en los abundantes destacados que se suceden.

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS | HUMOR

Aprender con EL PAÍS

S. PAMIES, 29 AGO 2003,

Siempre que uno intenta aprender un idioma se produce la misma situación: un día, el profesor se las da de **enrollao** y trae a clase un periódico en la **lengua a estudiar** para comentarlo con los alumnos. La elección del periódico dice mucho sobre la sensibilidad del profesor: **no es lo mismo presentarse con La Razón que con El Heraldo de Aragón, si me permiten la rima facilona**. Por imperativo salarial, a mí me toca traer EL PAÍS. Sepan los extranjeros que **sirve para algo más que para informar, entretener y enseñar español**. Hace unos días, sin ir más lejos, sufrí **el acoso sexual de varias moscas** que insistían en posarse sobre **las partes más nobles** (es un decir) de mi anatomía. Como no **tenía a mano ningún arma de destrucción masiva**, me vi obligado a utilizar **eso que los pedantes llaman rotativos**. Primero lo intenté con un *Le Monde*, **para dar el pego europeísta** y tal, pero este periódico tiene tan pocas páginas que ni siquiera fue capaz de asustar a **la escuadrilla cojonera** que intentaba amargarme la siesta. Cuando me armé con EL PAÍS, en cambio, noté que **su vuelo supuraba pánico**, así que, aprovechando su desconcierto, las machaqué golpeándolas por la página en la que el alcalde de San Sebastián, Odón Elorza, **recomendaba a los políticos masturbarse** más (lo recuerdo porque **pensé: ¿todavía más?**).

Pero a lo que íbamos. **¿Se puede aprender español leyendo EL PAÍS?** Por supuesto. Lo primero que descubres es que **la cabecera ya genera un debate sobre si deben o no acentuarse las mayúsculas**. Y luego está la chicha, claro, suma de complementarios castellanos que se suceden con disfraz informativo o de opinión (**con los crucigramas de Mambrino también se puede practicar un español-adivinanza** muy útil para la enseñanza de idiomas). Como es lógico, no hablaré mal de ningún colega, no por falta de ganas, sino porque estaría feo. **Pero sí comentaré una selección de artículos que me han encantado y que he recortado para aprender o, en su caso, plagiar**. Parece mentira el placer periodístico-literario que puede llegar a proporcionar un simple periódico (las moscas no opinan igual). **Recorté el artículo sobre Pancho Villa de Héctor Aguilar Camín, escrito en un español preciso y subyugante**. Y la serie de **Tomás Eloy Martínez sobre Argentina**, que te devuelve la condición de eterno alumno de tantas cosas sobre su mundo y uno de nuestros idiomas. Y el **reportaje de Javier Cercas sobre Tijuana, paradigma del uso extravertido de la primera persona, escrito en una prosa eufórica y testosterónica**. Y las crónicas de **Diego Torres sobre la gira asiática del Real Madrid, modelo para cualquiera que dude de que la información deportiva puede llegar a ser una de las bellas artes**. Y el artículo de **Ángela Vallvey sobre el accidente de Puertollano, ejemplo de contención emotiva sin miel sentimentaloides**. También me gustaría comentarles **las muchas cosas buenas que se aprenden leyendo a Elvira Lindo, pero no puedo**. Ella me pidió que la ignorase, y **los deseos de una mujer son órdenes para mí**.

Ejercicio del día: mate distintas moscas probando primero con el suplemento El Viajero; luego, con El País de las Tentaciones, y finalmente, con Babelia, y compare sus respectivas capacidades destructivas.

En las primeras líneas de esta columna se declara la aparente “impostación docente” del texto, sopesado, del ámbito de lo literario, de creación y de

pensamiento: “Siempre que uno intenta aprender un idioma se produce la misma situación: un día, el profesor se las da de *enrollao* y trae a clase un periódico en la lengua a estudiar para comentarlo con los alumnos”. Aunque aparecen detalles de ‘oralidad’, “*enrollao*”, y “lengua a estudiar”, es evidente que tales ejemplos se deben a una imagen de espontaneidad y de recreación del aparente entorno o ambiente de los sujetos juveniles estudiantes de lengua, para lectores españoles. Pura creación literaria de ambiente mediante un par de muestras de la variante juvenil de la lengua.

Las columnas de esta serie de S. Pamies son textos escritos, sopesados de creación literaria desde la pura impostura aparente de unas lecciones de «ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS», o de explicación de nuestro mundo a unos supuestos extranjeros; cuyo sentido impostado se pone de manifiesto por el mismo hecho de que los destinatarios, los lectores objetivos, ni son si se piensa que sean «EXTRANJEROS», sino solo y exclusivamente lectores hispanos, en supuestas vacaciones de agosto, a los que les pueden atraer e interesar esos textos cargados de humor por mera sucesión de expresiones y propuestas de doble sentido, de ironía, y hasta de sarcasmo.

Estas figuras de creación literaria se ponen de manifiesto desde el título hasta el último párrafo que cierra cada columna, un aparente ejercicio para el día siguiente: “Ejercicio del día: mate distintas moscas probando primero con el suplemento *El Viajero*; luego, con *El País de las Tentaciones*, y finalmente, con *Babelia*, y compare sus respectivas capacidades destructivas.”

Es evidente el tono de frescura y llaneza propia del registro del género periodístico, ni muy arcano, ni muy plano, donde se encadenan las expresiones: “La elección del periódico dice mucho sobre la sensibilidad del profesor: no es lo mismo presentarse con *La Razón* que con *El Heraldo de Aragón*, si me permiten la rima facilona. Por imperativo salarial, a mí me toca traer *EL PAÍS*. Sepan los extranjeros que sirve para algo más que para informar, entretener y enseñar español”. Con una sintaxis sencilla y directa, se suceden las expresiones “si me permiten la rima facilona”, “Por imperativo salarial” (para evocar la expresión ‘por imperativo legal’), y el clásico objetivo de la TV, “para informar, entretener y enseñar”, por ‘informar, entretener y educar’.

Pero, sobre todo, el interés de estos textos, como fuentes para esta argumentación, se desprende de que son muy abundantes en expresiones fijas o reconstruidas (‘por imperativo salarial’), con una doble evocación así; *chunks* (‘acoso sexual’); combinaciones (‘las partes más nobles’); expresiones de doble sentido (‘por imperativo salarial’); expresiones de ironía (‘arma de destrucción masiva’; ‘los deseos de una mujer son órdenes para mí’); y culturemas (‘dar el pego europeísta’, ‘la escuadrilla cojonera’ [de *moscas cojoneras*]) y evocaciones teóricas (‘debate sobre si deben o no acentuarse las mayúsculas’).

Una primera lectura, sin más, de los títulos de los sucesivos textos permite hacerse una idea cabal del sentido y la función creativa de las

columnas de S. Pamies: Ya desde los títulos de cada columna se pueden apreciar ejemplos de citas con ironía de frases universales: [Ser o no ser guiri](#), evocaciones de combinaciones o expresiones hechas [Primeras palabras](#) por ‘primeras letras’, conocimientos básicos como la lectura y la escritura que se enseñan a un niño. *El más pequeño de la familia está haciendo sus primeras letras.*; juegos de palabras y trabalenguas conocidos [Pablito clavó un clavito](#); aprovechamientos de construcciones conocidas [Copula que algo queda](#) por ‘difama que algo queda’; recreación de frases [Eñe que eñe](#) por ‘erre que erre’, “porfiadamente, tercamente”; [Objetores lingüísticos](#) por ‘objetores de conciencia’; [Menú infantil](#) por el ofrecido por una conocida cadena de restauración; [Mindundis y Paganinis](#), por los apelativos coloquiales de ‘mindundi’, propio de España, con sentido despectivo, para referirse a ‘una persona insignificante o de poca categoría (*al autor de género negro se le ignora o se le considera un mindundi de las letras*), y de ‘paganini’, para aludir en registro coloquial a ‘una persona que paga habitualmente los gastos de otros’ cuando se sale de bares entre amigos; [Los otros españoles](#) por el título de un conocido ensayo y la referencia a los inmigrantes en Cataluña, ‘los otros catalanes’; [Derecho de admisión](#) para evocar la expresión clásica ‘derecho de admisión’ 1. m. Facultad por la que el titular de un establecimiento abierto al público se reserva la decisión de denegar la entrada a este; y [Lo que queda de España](#) que calca la titulación del film ‘Lo que queda del día’. Los juegos de palabras, las alusiones y la ironía son evidentes desde el mismo título de las sucesivas columnas periodísticas.

5.1. El léxico general, desde el léxico activo al potencial.

Para poder identificar y entender bien los chunks y las unidades léxicas complejas en el contexto, se considera conveniente utilizar los conocimientos previos. Estos conocimientos previos incluyen todas las informaciones que el hablante de L2 puede poseer acerca del vocabulario activo, y mejor, aquellas unidades que se comprende sin problemas y que se utiliza en diferentes situaciones comunicativas. El procedimiento se funda en el principio pedagógico clásico en la adquisición o incorporación de nuevos conocimientos consistente en proceder desde lo conocido a lo desconocido, o sea, incorporar los nuevos conocimientos y dominios, el léxico-gramática, los chunks, desde y con el fundamento de los conocimientos y dominios, las destrezas o habilidades, que se poseen.

Como ejemplo, podemos ver a continuación un texto de S. Pamies (2003) donde se ha especificado algunas unidades de vocabulario activo, potencial y pasivo, y sus correspondencias en persa.

Léxico general: activo-1 / potencial-2 / pasivo-3		
<p>Ser o no ser (guiri). S. Pamies, <i>El País</i>, 1 AGO 2003</p> <p>Antes de pronunciar1 cualquier palabra1 en español, el visitante foráneo3 deberá decidir2 a qué categoría2 de extranjero1 pertenece. Dentro de la privilegiada2 clase turista podrá optar3 por el grupo1 del turismo de calidad2, que cuenta con el apoyo2 de nuestras solapadas3 administraciones2, o por la condición3, más terrenal2, de guiri3 mundo lirondo. Al primer grupo, maldita la falta que le hace saber español1. No lo necesita1: cualquier indígena2 que se le acerque1 (taxista1, camarero1, maître de restaurante1, conductor1 de cochecito de campo de golf, ladrón, mendigo2, [...]) ya se cuidará3 de hablarle1 en imperfecto inglés para que de este modo el visitante pueda seguir gastando dinero1 a espuertas3 (no nos engañemos: el instrumento de comunicación más eficaz del turista de calidad es la propina3). [...]</p>		<p>Ser o no ser (guiri). S. Pamies, [en fenglish]</p> <p>Pish az bayan hargune kalame be zabane espaniyayi, mosafer khareji mibayest tasmim begirad ke be kodam goruh az afrade khareji taalogh darad. Dar miane raste momtaze gardeshgar mitavanad gune gardeshgari moraffah ra bargozinad ke az hemayate nahadhaye dolatie penhankare ma barkhordar ast, ya inke sharayeti mamulitar ra entekhab karde va sayyahe adi bashad. Goruhe aval niyazi be danestane zabane espaniyayi nadarad. Har bumi ke be un nazdik shavad (ranande taxi, pishkhedmate resturan, sar pishkhedmate resturan, ranande mashine zamane golf, dozd, geda, ...) say mikonad be surate naghes ba u englisi sohbat konad ta bedin tartib bazdid konande be velkharji edame dahad (khodeman ra farib nadahim. Anam moasertarin abzare ertebatie gardeshgare moraffah ast).</p>
ACTIVO-1	PASIVO-2	POTENCIAL-2
Pronunciar: bayan kardan Extranjero: Khareji, bigane Palabra: kalame, loghat Grupo: goruh, gune Taxista: ranande taxi Trabajador: kargar Camarero: Pishkhedmat, garson Dinero: pul	foráneo = khareji, bigane optar = Bargozidan solapado/a = penhankar condición = sharayet guiri =gardeshgar, sayyah cuidarse = moraghebat kardan a espuerta = velkharji	decidir = tasmim gereftan categoría = bakhshbandi privilegiado = momtaz mendigo = geda apoyo =hemayat manejar = hedayat kardan indígena = bumi administración = nahadhaye dolati

En el cuadro anterior se facilita la traducción al persa de las palabras de cada clase, léxico activo, léxico potencial y léxico pasivo, seleccionado y clasificado según las condiciones y competencias de los diferentes autores de este trabajo; pero es evidente que el auxilio de la traducción es más necesario y conveniente según las condiciones de cada grupo de palabras. Si, por un lado, el dominio de las palabras de L2 y su condición (de léxico activo, pasivo, potencial) depende del nivel A, B, o C en la competencia del hablante, por otro lado, el recurso a la traducción también dependerá de esa condición de las palabras de L2, por el hecho de que las palabras sean de una u otra condición.

5.2. Las colocaciones en E/LE para hablantes de persa.

A continuación, en esta parte se exponen en qué sentido hablamos del uso de chunks y colocaciones en la clase de E/LE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, con ejemplos ilustrativos como los siguientes:

Colocaciones o <i>chunks</i> ¹²		
<p><i>Ser o no ser (guiri)</i>. S. Pamies, <i>El País</i>, 1 AGO 2003 http://elpais.com/diario/2003/08/01/revistaverano/1059688817_850215.html Antes de pronunciar cualquier palabra en español, el 1visitante foráneo1 deberá decidir a qué categoría de extranjero pertenece. Dentro de la privilegiada 2clase turista2 podrá optar por el grupo del 3turismo de calidad3, que cuenta con el apoyo de nuestras solapadas administraciones, o por la condición, más terrenal, de guiri 4mondo lirondo4. Al primer grupo, 5maldita la falta que le hace5 saber español. No lo necesita: cualquier indígena que se le acerque (taxista, camarero, <i>mâître</i> de restaurante, conductor de cochecito de 6campo de golf6, ladrón, mendigo, [...]) ya se 7cuidará de hablarle7 en imperfecto inglés para que de este modo el visitante pueda seguir 8gastando dinero a espuertas8 (no nos engañemos: el instrumento de comunicación más eficaz del turista de calidad es la propina). [...]</p>		
<p><i>Ser o no ser (guiri)</i>. S. Pamies, [en fenglish] Pish az bayan hargune kalame be zabane espanyayi, 1mosafer khareji1 mibayest tasmim begirad ke be kodam goruh az afrade khareji taalogh darad. Dar miane 2raste momtaze gardeshgar2 mitavanad guno 3gardeshgari moraffah3 ra bargozinad ke az hemayate nahadhaye dolatie penhankare ma barkhordar ast, ya inke sharayeti mamulitar ra entekhab karde va 4sayyahe adi4 bashad. Goruhe aval 5niyazi be danestane zabane espanyayi nadarad5. Har bumi ke be un nazdik shavad (ranande taxi, pishkhedmate resturan, sar pishkhedmate resturan, ranande mashine 6zamine golf6, dozd, geda, ...) 7say mikonad be surate naghese ba u englisi sohbat konad7 ta bedin tartib bazdid konande be 8velkharji8 edame dahad (khodeman ra farib nadahim. Anam moasertarin abzare ertebatie gardeshgare moraffah ast).</p>		
ORIGINAL	INTERPRETACIÓN	EN PERSA
1visitante foráneo1	turista, visitante extranjero	Mosafer khareji
2clase turista2	turista, personas que pueden hacer turismo	Gruhe gardeshgar
3Turismo de calidad3	turismo de primer nivel, preferente, selecto	Gardeshgare moraffah
4mondo lirondo4	ordinario, común, corriente y moliente, común y ordinario.	Addi va ruzmarre

¹² Para identificar los datos de la muestra argumentativa siguiente y apuntar su correspondiente en la versión persa del texto se usa numeración sucesiva en torno a cada chunk seleccionado y destacado por el subrayado, y por la numeración sucesiva, por el principio y por el final, de cada combinación para identificar la extensión sintagmática de la unidades fraseológicas seleccionadas.

5 maldita la falta que le hace ⁵	que algo no le hace falta alguna a alguien, que algo no le es necesario a alguien	Chizi ke be an niyazi nist
6 campo de golf ⁶	campo dispuesto y preparado para jugar al golf	Zamine golf
7 cuidarse de hacer algo ⁷	tener cuidado en hacer algo, esmerarse y preocuparse por hacer algo	Dar kari deghat be kharj dadan
8 gastar dinero a espuestas ⁸	gastar mucho, – a manos llenas, – generosamente, – con gran abundancia.	Velkharji kardan

En la columna de la izquierda se reúne la lista de algunas combinaciones o unidades sintagmáticas o chunks seleccionados y destacados en el texto. En la columna central se ofrece la interpretación correspondiente, y así, se facilita una versión precisa en persa, en la columna de la derecha, de manera que sea esta traducción y la correspondiente interpretación, respondiendo así a las propuestas de Lewis (1997: 64): “Translation is a form of consciousness-raising, which is a central technique in the Lexical Approach.” Para que los estudiantes persas de E/LE puedan, primero, identificar con éxito las unidades fraseológicas; y segundo, desarrollar la capacidad de hilvanar las combinaciones o chunks del texto, según Lewis (1997: 62).

5.3. Humor, doble sentido e ironía en ELE, y su interpretación en persa.

Las expresiones de humor y doble sentido se consideran creaciones literarias en las que una frase o una expresión puede ser entendida de dos maneras diferentes por sentidos figurados. La ironía también consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice en una frase o una expresión. Para poder entender bien el doble sentido y la ironía, primero, hay que identificar las expresiones con doble sentido o ironía en el contexto y reconocer el sentido natural de la expresión original.

Para que se entienda bien el humor de una expresión es necesario un buen nivel de dominio de L2. Normalmente en un contexto con fines de humor se juega con diferentes aspectos lingüísticos o figuras de expresión, metonimia, metáfora, comparaciones, etc.

Es muy difícil establecer las diferencias entre humor, doble sentido o ironía en las columnas periodísticas de S. Pamies (2003), que usamos como fuente de datos. Por eso no vamos a hacer distinciones ni ejemplos de manifestaciones de esos tres conceptos en las fuentes de datos que estamos usando como referencia para esta argumentación: hay expresiones, colocaciones o chunks del español que requieren un tratamiento, un abordaje en E/LE con hablantes de persa, que no puede partir de una simple traducción, que requieren partir de un aporte o preparación previa, que vamos a denominar de interpretación.

A continuación, se expone en qué sentido hablamos de expresiones de humor, doble sentido o ironía, con ejemplos ilustrativos como los siguientes:

Expresiones, colocaciones o <i>chunks</i> de humor, doble sentido o ironía ¹³		
<p><i>Mindundis y Paganinis, S. Pamies, 21 AGO 2003</i></p> <p>Hay quien opina que una buena manera de acercarse a un idioma es conociendo sus 1refranes1. Ya saben: esos dichos de los que tanto se abusa. Cada país tiene los suyos, pero es recomendable no traducir literalmente los del 2idioma vernáculo2, ya que lo más probable es que no puedan 3homologarse a nuestra realidad3. 4Ahora que no nos oye nadie4: el refrán está sobrevalorado. Curas, políticos y padres de familia suelen recurrir a estas sentencias para convencer a 5fieles inestables5, 6electores tráfugas6 e 7hijos díscolos7 con una filosofía típica de quienes carecen de argumentos para justificar sus decisiones y 8echan mano de moralejas8."</p>		
<p><i>Mindundis y Paganinis, S. Pamies, [en fnglish]</i></p> <p>Barkhi bar in bavar hastand que baraye yadgiriye yek zabane jadid bayad 1estelahat va zarbolmasalhayeh1 an zaban ra danest. Va midanand ke az in estelahat besyar estefade mishavad.har keshvari daraye chenin estelahati hast, vali tosiye mishavad ke in estelahat be surate kalame be kalame va az 2zabane rasmiye2 na keshvar tarjome nashavand chera ke momken ast 3dar vagheiyat mesdagh nadashte bashad3.4Hal ke kasi sedaye mara nemishenavad4 bayad goft ke estelahat va zarbolamasalha kheyli ba arzesh hastand.Keshishha, siyasatmadaran va oliae khanevade baraye ghane kardane 5motaghedine motezalzel5, 6ray dahandegane raghib gara6 va 7farzandane bazigusheshan7, az in estelahat estefade mikonand.va be in shekl, bedune dashtane dalil 8ba motevassel shodan be payamhaye akhlaghi8 ya estelahat, aghayed khod ra tojih mikonand.</p>		
ORIGINAL	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN EN PERSA
refranes	Expresión de uso común ingeniosa, aguda y que propone una enseñanza o explicación de algo	Zarbolmasal, estelah
el idioma vernáculo	El idioma propio del país de que se trate	Zabane rasmiye har keshvar
homologarse a nuestra realidad	Confirmar o validar algo como propio de nuestra realidad	Tasdigh kardan chizi bar asase vagheiyat
ahora que no nos oye nadie	Expresión irónica para indicar en sentido contrario que se dice algo, aunque lo oiga mucha gente o para que lo oigan todos	Hal ke kasi sedaye ma ra nemishenavad
fieles inestables	Fieles que tienen dudas sobre sus creencias	Motaghedine motezalzel
electores tráfugas	Electores que se han dejado de votar a un partido y que han pasado a votar a otro	Ray dahandegane raghibgara

¹³ Para identificar los datos de la muestra argumentativa siguiente y apuntar su correspondiente en la versión persa del texto se usa numeración sucesiva en torno a cada chunk seleccionado y destacado por el subrayado.

hijos díscolos	Hijos desobedientes, que no obedecen y son rebeldes	Farzandane bazigush
echar mano de moralejas	Recurrir a cuentos, fábulas, ejemplos, anécdotas o refranes	Motevasel shodan be payamhaye akhlaghi, andarz

Cuando nos referimos a expresiones de humor, de doble sentido o de ironía como muchas de las seleccionadas en el trozo anterior y destacas en la columna de la izquierda, *ahora que no nos oye nadie, fieles inestables, electores tráfugas, hijos díscolos*, es evidente que los hablantes de persa van a necesitar más las interpretaciones que se ofrecen en la columna central para poder hacer lecturas versionadas fidedignas como las de las columnas de la derecha en el proceso de concienciación y de activación entre hablantes de persa de este tipo de chunks de E/LE.

En el trozo siguiente tenemos más ejemplos ilustrativos donde se exponen en qué sentido hablamos de expresiones de humor, doble sentido o ironía.

Expresiones, colocaciones o <i>chunks</i> de humor, doble sentido o ironía ¹⁴		
<p><i>Jugar con el idioma</i>, S. Pamies, <i>El País</i>, 22 AGO 2003 Aunque en la agencia de viajes y en todas las guías les 1prometieron sol y cielos1 permanentemente 2despejados2, los extranjeros descubrirán que, 3aunque parezca mentira3 en este año metereológicamente desquiciado, en España llueve. La 4agenda del día4, que consistía en 5freírse en la playa5 hasta que llegase el momento de 6salir de marcha6, se resiente de 7este contratiempo7 [en España llueve] (8nunca mejor dicho8) y plantea un interrogante: ¿qué hacer?</p>		
<p><i>Ser o no ser (guiri)</i>. S. Pamies, [en fínglish] Agarche ajanse mosaferati va tamame ketabhaye rahnama be afrade khareji 1ghole asemane daeman 2saf2 va aftabi ra dadeh budand1, 3hata agar3 dar in sale naarame javi be nazar 3bavar nakardani beresad3, anha ba baresh baran dar Espania ruberu khahand shod. 4Sarresidi4 ke barnameye 5boronze shodan dar sahel5 va 6shabgardiha va khosh gozaraniha6 ra pishbini karde bud, az in 7ruydade nagovar7 [dar Espania baran mibarad] (8behtarin tosif8) ebraze narahati mikonad va soali matrah mikonad: che bayad kard?</p>		
ORIGINAL	INTERPRETACIÓN	EN PERSA
prometer sol y cielos permanentemente despejados	Prometer que va a hacer sol todos los días y que no habrá nubes ningún día	Ghole asemane daeman saf va aftabi ra dadan
la agenda del día	El plan de actividades para el día de que se trate	Sarresid
freírse en la playa	Ponerse al sol en la playa hasta quemarse o freírse	Bronze shodan dar sahel
salir de marcha	Salir de fiesta o de juerga	Khoshgozarani, shabgardi

¹⁴ Para identificar los datos de la muestra argumentativa siguiente y apuntar su correspondiente en la versión farsi del texto se usa numeración sucesiva en torno a cada chunk seleccionado y destacado por el subrayado.

este contratiempo [en España llueve] (nunca mejor dicho)	Este tiempo adverso, muy bien dicho, porque nos referimos a un tiempo adverso o 'contratiempo' en sentido figurado	In ruydade nagovar [dar Espania baran mibarad] (behtarin tosif)
--	--	---

Con ejemplos como los de este trozo (*agenda del día, freírse en la playa, salir de marcha*, etc.) se corrobora la necesidad del recurso a la interpretación de la columna central y a la traducción de la columna derecha para activar este tipo de expresiones de E/LE en la competencia léxica de hablantes de persa.

5.4. Las expresiones 'culturemas' de E/LE, y su interpretación en persa.

En este punto se exponen en qué sentido hablamos de expresiones 'culturemas', con ejemplos ilustrativos como los siguientes:

Los 'culturemas' en E/LE ¹⁵		
<p><i>Primeras palabras</i>, S. Pamies, <i>El País</i>, 2 AGO 2003</p> <p>Aprender español no sólo le servirá al visitante para 1integrarse en su entorno¹, sino para acceder a una de las 2tribus lingüísticas² más multitudinarias del planeta. En efecto: los hispanohablantes 3no son ni uno ni dos³ sino 332 o 401 millones,⁴ según se consulten .fuentes de la organización⁴ o 5de los manifestantes⁵. El único idioma al que el español no puede 6tratar de tú a tú⁶ es el chino mandarín, practicado por casi 900 millones de personas, en su mayoría 7chinos bajo los efectos de la visita del Real Madrid⁷.</p>		
<p><i>Primeras palabras</i>, S. Pamies, [en fenglish]</p> <p>Yadgiri zabane espaniyayi na tanha be bazdidkonande komak mikonad ke 1ba mohit hamahang shavad¹ Balke baes mishavad ta ozve yeki az faragirtarin 2goruhhaye zabani² shavad. Guyeshvarane zaban espaniyayi 3yeki dota nistand³, balke 4bar asase manabe edari⁴ va gofte 5starafdarash⁵ hodude 332 ya 401 milyun nafar be in zaban sohbat mikonanad. Tanha zabani ke ba espaniyayi 6ghabele ghiyas nist⁶ zabane chini mandarin ast ba jamiyati balegh bar 900 milyun nafar guyeshgar, 7chinihayi ke be Real Madrid alagheye besyar darand chon tamashagare baziye in team budeand⁷.</p>		
ORIGINAL	INTERPRETACIÓN	EN PERSA
integrarse en el entorno	Mezclase o fusionarse con naturalidad en el ambiente o circunstancias donde estamos	Hamahang shodan ba mohit
la tribu lingüística	Dicho con humor, las personas que hablan una lengua	Gruhe zabani
no son ni uno ni dos	Evocación de una expresión ponderativa, por negación de lo	Yeki do ta nist: tedade ziyad

¹⁵ Para identificar los datos de la muestra argumentativa siguiente y apuntar su correspondiente en la versión farsi del texto se usa numeración sucesiva en torno a cada chunk seleccionado y destacado por el subrayado.

	contrario, para indicar de un conjunto que es muy numeroso o abundante	
fuentes de la organización	formulismo propio de los comunicados de recuentos de asistentes a una manifestación, usado en tono irónico, para indicar, según lo que dicen unos, considerados neutrales	Bar asase manabe edari
fuentes de los manifestantes	formulismo propio de los comunicados de recuentos de asistentes a una manifestación, usado en tono irónico, para indicar, según lo que dicen otros, partidarios de lo manifestado	Tebghe gofteye tarafdarانش
tratar de tú a tú	De igual, como si fuera de la misma importancia	Daraye arzesh va ahamiyat yeksan
chinos bajo los efectos de la visita del Real Madrid	Chinos aficionados al Real Madrid y entusiasmados por haber asistido a la vista del equipo del Real Madrid a su país.	Chinihayi kebe Real Madrid d alagheye besyar arand chon tamashagare baziye in team budeand.

Cuando hablamos de culturemas como *no son ni uno ni dos*, *fuentes de la organización*, *tratar de tú a tú*, etc., como los de este trozo, también es evidente la necesidad del recurso a la traducción y, más aún, a la interpretación para activar esta clase de unidades léxicas complejas en la competencia léxica de E/LE en hablantes de persa.

Más ejemplos ilustrativos en qué sentido hablamos de expresiones ‘culturemas’:

Los ‘culturemas’ en E/LE ¹⁶
<p><i>Eñe que eñe</i>, S. PAMIES, 10 AGO 2003</p> <p>La eñe es al español lo que 1la catedral de Burgos1 al 2Patrimonio Nacional2. Ésta es una evidencia que el extranjero deberá tener en cuenta al pronunciar las letras del abecedario. Cuidado: que el sustantivo España incluya su consonante más distintiva no es una frivolidad, sino 3una declaración de principios3. La eñe es un icono visual, como ese 4toro de Osborne4 que, [...], mira pasar los coches desde lo alto de cerros próximos a autovías habitualmente colapsadas.</p>
<p><i>Eñe que eñe</i>, S. PAMIES, [en fenglish]</p> <p>Harfe ñ dar zabane espaniyayi hamanghadr monhaser be fard ast ke 1Kelisaye jame shahre Burgos1 dar miane 2mirase mellie2 in keshvar. In harf esbat mikonad ke farde khareji mibayest dar talafoze horufe alefba deghat konad. Tavajoh: agar esme España shamele shakhestarin harfe sedadar ast bi jahat nist,</p>

¹⁶ Para identificar los datos de la muestra argumentativa siguiente y apuntar su correspondiente en la versión farsi del texto se usa numeración sucesiva en torno a cada chunk seleccionado y destacado por el subrayado.

<p>balke 3neshandahandeye ghavaede3 in zaban ast. Harfe ñ yek namade basari ast, manande 4tandise gave Osborne4 ke [...] az faraze tapehaye nazdike bozorgrahhaye shologh, obure mashinha ra tamasha mikonad.</p>		
ORIGINAL	INTERPRETACIÓN	EN PERSA
Eñe que eñe	Variación por humor del autor de la expresión ‘erre que erre’ cuyo sentido se evoca así, para significar ‘de manera porfiada y tenaz, con obstinación, para conseguir algo para lo que se encuentra resistencia	Pile kardan
la catedral de Burgos	Iglesia principal de la ciudad de Burgos, especialmente conocida porque se considera un modelo del estilo gótico en arquitectura	Kelisaye jame shahre Burgos
el Patrimonio Nacional	Con el nombre de Patrimonio Nacional se denomina en España una parte más importante del patrimonio histórico-artístico, precisamente el vinculado históricamente a la Monarquía Española.	Mirase melli
una declaración de principios	Un conjunto de ideas fundamentales, que inspiran las creencias, el pensamiento, y las acción es de una persona o grupo de personas	Neshandahandeye ghavaed
el toro de Osborne	es una silueta enorme de un toro de lidia, de unos 14 metros de altura, creada como una gran valla publicitaria de carretera para promocionar el brandy de Jerez <i>Veterano</i> de la marca Osborne, y que se puede ver plantada en muchas colinas cerca de las carreteras	[Tandise gave nari ke namade brande mashrubate alkolie <i>Jerez Veterano de Osborne</i> mibashad.]

Los culturemas de este trozo: *eñe que eñe*, *la catedral de Burgos*, *el Patrimonio Nacional*, *un declaración de principios*, o *el toro de Osborne* corroboran lo dicho sobre esta clase de chunks de E/LE y la necesidad de recurrir a la traducción, y, con más motivo, a la interpretación de esta clase de expresiones para una mejor activación pasiva y activa en hablantes de persa o de cualquier otra lengua muy distinta de E/LE.

6. Diseño de algunas operaciones para el desarrollo del componente léxico de E/LE en hablantes de persa

Con las consideraciones anteriores, en una primera etapa el procedimiento operativo capital, más común, se propone el trabajo con un texto inicial (cualquier trozo de los propuestos en la colección de columnas cuyos enlaces se facilitan en el Apéndice), para después aprender y practicar diferentes unidades léxicas mediante diversas tipologías de ejercicios. A modo de ilustración se puede considerar el diseño siguiente con datos ya usados antes para ilustrar algunos conceptos y la conveniencia de facilitar o acceder a ellos por medio de la traducción o de la interpretación.

Descripción de una actividad para el trabajo de LÉXICO, CHUNKS y CULTUREMAS
Ámbito de la cultura, las expresiones y el léxico
Contenidos: Culturemas, colocaciones, expresiones y piezas léxicas de uso restringido
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de 1. Identificar (destacado en el texto operativo), INTERPRETAR e incorporar bien algunas alusiones de cultura española actual o histórica. 2. Interpretar e incorporar algunas construcciones, colocaciones y expresiones. 3. Interpretar e incorporar algunas piezas léxicas de uso especial y restringido.
Nivel (Según el MCER): B2 (un párrafo)- C1 (un par de párrafos) – C2 (todo el texto)
Método: comunicativo, Enfoque Léxico
Texto, los datos en su entorno: <i>Primeras palabras</i> , S. Pamies, <i>El País</i> , Aprender español no sólo le servirá al visitante para 1integrarse en su entorno1 , sino para acceder a una de las 2tribus lingüísticas2 más multitudinarias del planeta. En efecto: los hispanohablantes 3no son ni uno ni dos3 sino 332 o 401 millones, 4según se consulten 4fuentes de la organización4 o 5de los manifestantes5 . El único idioma al que el español no puede 6tratar de tú a tú6 es el chino mandarín, practicado por casi 900 millones de personas, en su mayoría 7chinos bajo los efectos de la visita del Real Madrid7 .
Primeras palabras , S. Pamies, [en fenglish] Yadgiri zabane espaniyayi na tanha be bazdidkonande komak mikonad ke 1ba mohit hamahang shavad1 Balke baes mishavad ta ozve yeki az faragirtarin 2goruhhaye zabani2 shavad. Guyeshvarane zaban espaniyayi 3yeki dota nistand3 , balke 4bar asase manabe edari4 va gofte 5tarafdaranash5 hodude 332 ya 401 milyun nafar be in zaban sohbat mikonad. Tanha zabani ke ba espaniyayi 6ghabele ghiyas nist6 zabane chini mandarin ast ba jamiyati balegh bar 900 milyun nafar guyeshgar, 7chinihayi ke be Real Madrid alagheye besyar darand chon tamashagare baziye in team budeand7 .
Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, 1. Las sucesivas (a), expresiones de implicación cultural o histórica ('culturemas'); (b), colocaciones y expresiones; y (c), piezas léxicas de uso especial y restringido, estableciendo, SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, relaciones directas o indirectas con culturemas y expresiones de la lengua persa. 2. Después, se propone a los alumnos diferentes 'culturemas', colocaciones y expresiones (con N o V alternativos posibles).

3. Una vez revisada por el profesor los 'culturemas', las colocaciones y expresiones nuevas formadas por los alumnos, estos los usan en un diálogo o cuento (en contexto adecuado).

- **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
- Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se practica los **culturemas, colocaciones y léxico** estudiado para crear enunciados (en: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

Una vez leído el texto por parte de los alumnos, el docente, en un cuadro aparte, muestra 1º, el *vocabulario activo*: aquellas unidades que el alumno comprende sin problemas, y que es capaz de utilizar en diferentes situaciones comunicativas; 2º, *el vocabulario potencial*; aquellas unidades que el alumno entiende bien pero no suele utilizar en el contexto u otras situaciones comunicativas; y 3º, *el vocabulario pasivo*: aquellas unidades que el alumno no entiende totalmente y por consecuencia que no es capaz de utilizar.

La meta principal en este tipo de ejercicios sería que el vocabulario pasivo, con la base del léxico potencial se convierta y se transforme en activo. El procedimiento se funda en el principio pedagógico clásico en la adquisición o incorporación de nuevos conocimientos, aquí, el dominio de una lengua L2, consistente en proceder desde lo conocido a lo desconocido, o sea, incorporar los nuevos conocimientos y dominios, el léxico-gramática, los chunks, desde y con el fundamento de los conocimientos y dominios, las competencias que se poseen.

En concreto, dado un texto fuente de referencia, por ejemplo, 1º, aplicar los distintos procedimientos y vías o herramientas en la operativa con el léxico 'activo' (general y de combinaciones como las estudiadas aquí); 2º, aplicar los mismos procedimientos y vías o herramientas en la mayor y mejor 'activación' del léxico 'potencial' (general, de combinaciones y culturemas); y 3º, aplicar de nuevo, los procedimientos y vías o herramientas, ahora familiares, en la operativa y ejercicio del léxico 'pasivo' (de las diferentes clases aquí estudiadas): esquemáticamente, el método consiste operar sobre el léxico potencial o pasivo, desde un entorno oral o escrito, con el fundamento del léxico activo, con el objeto de aumentar el caudal de léxico activo desde el léxico potencial o pasivo.

A base del texto principal y diferentes estrategias y ejercicios de refuerzo será posible activar dichas unidades desconocidas en diferentes situaciones de comunicación, incorporando las nuevas unidades léxicas complejas en la competencia del componente léxico de E/LE.

Igual que con el léxico potencial, según el diseño anterior, se puede operar con las colocaciones o unidades léxicas fraseológicas de sentido figurado o no composicional: 1 *integrarse en el entorno*1, 2 *tribu lingüística*2, 3 *no son ni uno ni dos*3.

El recurso a la traducción parece suficiente, aunque también puede ser necesario el uso de la interpretación. Pero es evidente que es totalmente necesario el recurso a la interpretación, la vía del procedimiento interpretativo en L1 de algunas combinaciones de L2 de humor, de doble sentido, de ironía y de cultura.

7. Conclusiones

A modo de conclusión podemos hacer una breve recapitulación y recordar que hicimos, primero, una presentación breve de algunos aspectos más sobresalientes de la lengua persa, con especial referencia a los sintagmas que suelen ser las construcciones más comunes en que se manifiestan las colocaciones, los chunks y culturemas, más allá de las palabras aisladas. Era necesario para hacerse una idea de las distancias y diferencias entre L1 y L2, que pueden justificar el recurso a la traducción y la interpretación, como se defiende en Lewis (1997).

El apunte sobre el desarrollo del lenguaje en el *homo sapiens*, desde la perspectiva de un historiador, Noah Harari (2013), nos permitió destacar la relevancia significativa de los sintagmas figurados, desde las colocaciones a los culturemas como prueba esencial del dominio de una lengua natural.

Luego se hizo, a modo de marco de referencia, un breve recordatorio de los conceptos operativos del EL, para situar los conceptos de colocaciones, chunks, expresiones traslaticias o figuradas y culturemas o expresiones institucionales, porque su naturaleza constituye el fundamento del recurso a la traducción y la interpretación en la adquisición de las competencias del componente léxico de una L2.

Por la relevancia especial de los sintagmas figurados de L2, hemos podido aducir un argumento original a las propuestas del EL en el desarrollo del componente léxico de L2 y la conveniencia del recurso a la traducción e interpretación en determinados casos.

Desde esta perspectiva, con este marco de conceptos y referencias, hemos estudiado primero algunos ejemplos con datos procedentes de una colección de columnas periodísticas de Pamies (2003), para justificar el recurso a la traducción o interpretación, cuando conviene, según el nivel de lengua A, B, o C del aprendiente.

Al final, dedicamos un último epígrafe al apunte de una propuesta esquemática para el desarrollo del componente léxico de E/LE, de las colocaciones y culturemas, en hablantes de persa. Igual que con el léxico potencial, se defiende operar con las colocaciones o unidades léxicas fraseológicas de sentido figurado o no composicional: *1integrarse en el entorno*¹, *2tribu lingüística*², *3no son ni uno ni dos*³, de manera que el recurso a la traducción parece suficiente, en el léxico potencial; pero es evidente que es totalmente necesario el recurso a la interpretación, cuando se opera con combinaciones de L2 de humor, de doble sentido, de ironía y de cultura, como *eñe que eñe, tratar de tú a tú, o el toro de Osborne*.

8. APÉNDICE. Fuentes para el ejercicio de *chunks* y expresiones de humor, de ironía y culturemas.

«ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS» S. Pamies en <i>El País</i> , del 01/08/2003 al 31/08/2003	
Ser o no ser (guiri),	http://elpais.com/diario/2003/08/01/revistaverano/1059688817_850215.html
Primeras palabras,	http://elpais.com/diario/2003/08/02/revistaverano/1059775211_850215.html
Himnos de la tribu,	http://elpais.com/diario/2003/08/03/revistaverano/1059861611_850215.html
Perjuicios y lecturas,	http://elpais.com/diario/2003/08/04/revistaverano/1059948013_850215.html
Acentos y pudor,	http://elpais.com/diario/2003/08/05/revistaverano/1060034411_850215.html
Pablito clavó un clavito,	http://elpais.com/diario/2003/08/06/revistaverano/1060120812_850215.html
Español no verbal,	http://elpais.com/diario/2003/08/07/revistaverano/1060207212_850215.html
Copula, que algo queda,	http://elpais.com/diario/2003/08/08/revistaverano/1060293627_850215.html
Por alusiones,	http://elpais.com/diario/2003/08/09/revistaverano/1060380012_850215.html
Eñe que eñe,	http://elpais.com/diario/2003/08/10/revistaverano/1060466417_850215.html
De Chiquito a Delibes,	http://elpais.com/diario/2003/08/11/revistaverano/1060552817_850215.html
Relaciones diplomáticas,	http://elpais.com/diario/2003/08/12/revistaverano/1060639211_850215.html
Objetores lingüísticos,	http://elpais.com/diario/2003/08/13/revistaverano/1060725614_850215.html
Menú infantil,	http://elpais.com/diario/2003/08/14/revistaverano/1060812015_850215.html
Cucurrucucú,	http://elpais.com/diario/2003/08/15/revistaverano/1060898426_850215.html
Heno de Pravia,	http://elpais.com/diario/2003/08/16/revistaverano/1060984816_850215.html
Ilustres visitantes,	http://elpais.com/diario/2003/08/17/revistaverano/1061071217_850215.html
Español mediático,	http://elpais.com/diario/2003/08/18/revistaverano/1061157622_850215.html
Sangre de toro,	http://elpais.com/diario/2003/08/19/revistaverano/1061244017_850215.html
Un movimiento 'sexy',	http://elpais.com/diario/2003/08/20/revistaverano/1061330416_850215.html
Mindundis y Paganinis,	http://elpais.com/diario/2003/08/21/revistaverano/1061416817_850215.html
Jugar con el idioma,	http://elpais.com/diario/2003/08/22/revistaverano/1061503229_850215.html
Tarzán español,	http://elpais.com/diario/2003/08/23/revistaverano/1061589618_850215.html
Los otros españoles,	http://elpais.com/diario/2003/08/24/revistaverano/1061676017_850215.html
Derecho de admisión,	http://elpais.com/diario/2003/08/25/revistaverano/1061762410_850215.html
Moros berberiscos,	http://elpais.com/diario/2003/08/26/revistaverano/1061848812_850215.html
Lo nuestro,	http://elpais.com/diario/2003/08/27/revistaverano/1061935214_850215.html
De Sitges a Marbella,	http://elpais.com/diario/2003/08/28/revistaverano/1062021617_850215.html
Aprender con EL PAÍS,	http://elpais.com/diario/2003/08/29/revistaverano/1062108030_850215.html
Lo que queda de España,	http://elpais.com/diario/2003/08/30/revistaverano/1062194413_850215.html
Volver a casa,	http://elpais.com/diario/2003/08/31/revistaverano/1062280823_850215.html

BIBLIOGRAFÍA

- ALCOBA RUEDA, S. (2016), «Variedad argentina de la lengua y usos de los pretéritos en *El cazador oculto* de J. D. Salinger», en *Moenia*, 21 págs. 41-83.
- BOMFIM CERQUEIRA, Ingrid y Raquel Da Silva Ortega, (2014), «El uso de la traducción como recurso didáctico en las clases de E/LE», en *Ecos de Linguagem*, 94-109, http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos4_artigo6.pdf [consulta el 7/01/2018]
- ELLIS, Nick C. (2001), «Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure», Revised chapter for Doughty & Long (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell. En <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.2499&rep=rep1&type=pdf> [consulta el 7/01/2018]
- GHAVAMÍ, S. (2016), «La enseñanza/aprendizaje de español a hablantes de persa para la comunicación en ámbitos profesionales», en: Actas de III Congreso *Internacional en lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Nebrija Procedia. Disponible en: https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf [consulta el 7/01/2018]
- GHAVAMÍ, S. (2017), «El *Enfoque Léxico* y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa», Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. http://bit.ly/LEXICO_ELE_PARA-PERSAS [consulta el 7/01/2018]
- GHAVAMÍ, S. (2018), «*Enfoque Léxico* y variedades de lengua: nuevas fuentes y procedimientos de enseñanza de E/LE con hablantes de persa», en: *Actas de XXVIII Congreso Internacional en lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. (XXVIII ASELE) Tarragona (España), del 6 al 9 de septiembre de 2017. (en publicación)
- GHAVAMÍ, S. y LÓPEZ, J. (2015), «El diccionario Redes: ¿herramienta de aprendizaje de E/LE? Y fuente de materiales», en XXVI Congreso Internacional de la ASELE: *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada. 403- 433 Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0403.pdf [consulta el 7/01/2018]
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000), «Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E/LE», *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*. Vol. V, 111-134.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004), «La subcompetencia léxico-semántica», en J.Sánchez Lobato e I.Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 491-510.

- GÓMEZ MOLINA, J.R. 1997), «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-94.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2001), «La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC) » en: *II congreso internacional de español para fines específicos (CIEFE)*, 82- 104. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_cief_e_02_0009.pdf [consulta el 7/01/2018]
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997), «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros», en: *RAELA*, pp. 35-49. En http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1 [consulta el 7/01/2018]
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2008), «Nuevas técnicas para enseñar léxico», V Encuentro Practico de Profesores de E/LE Wurzburg, 30-31 mayo 2008. Barcelona: Difusión. En <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf> [consulta el 7/01/2018]
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2009), «Aprender y enseñar léxico», *Marco ELE*, núm.9, p.111-126. ISSN1885-2211, en <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> [consulta el 7/01/2018]
- HILL, Jimmie, (2000), «Revising priorities: from grammatical failure to collocational success», en Lewis (Ed.) 2000, págs. 47-69
- HILL, J.; M. LEWIS and M. LEWIS, (2000), «Classroom strategies, activities and exercises», en Lewis (Ed.) 2000, págs. 88-117
- LEWIS, M. (1993), *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (Ed.) (2000), «*Teaching Collocation. Further developments in the Lexical Approach*». Thomson Wright, Spain y United Kingdom, <http://www.thomsonwright.co.uk/#top> [consulta el 7/01/2018]
- LEWIS, M. (2000), «Language in the Lexical Approach», en Lewis (Ed.) 2000, págs. 126-154
- LEWIS, M. (2000), «Learning in the Lexical Approach», en Lewis (Ed.) 2000, págs. 155-185
- LEWIS, M. (2000), «Materials and resources for teaching collocation», en Lewis (Ed.) 2000, págs. 186-204
- LUQUE DURÁN, J. D. (2009), «Claves culturales e imaginológicas de los textos argumentativos». Ponencia presentada a la *III Conferencia Internacional de Hispanistas de Rusia*. Moscú, 19-21 de mayo de 2009.
- LUQUE NADAL, L (2009), «Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?» En: *Language Design*, 11, 93-120. En: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf [consulta el 7/01/2018]

- MOLINA MARTÍNEZ, L. (2006), *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I
- NOAH HARARI, Yuval, (2013), *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Tr. de Joandomènec Ros, Debate, 8ª reimpresión, 2017, Barcelona, Penguin Random House
- NORD, C. (1997), *Translation as a Purposeful Activity*. Manchester, St. Jerome
- PAMIES, S. (2003, «ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS», columnas en *El País*, del 1/07/2003 al 31/07/2003
- PAMIES BERTRÁN, A. (2007), «El lenguaje de la lechuga: apuntes para un diccionario intercultural». En Luque, J. d. D & Pamies, A. (eds.) *Interculturalidad y lenguaje: El significado como corolario cultural*. Granada: Granada Lingüística / Método, 2007. v.1.
- PAZ, G. M. (2007), «El Enfoque Léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE». En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf [consulta el 7/01/2018]
- SOTO ALMELA, J. (2013), «La traducción de términos culturales en el contexto turístico español-inglés: recepción real en usuarios anglófonos». *Quaderns: revista de traducció*, 20, 235-250
- VERMEER, H. J. (1983), «Translation theory and linguistics». En P. Roinila, R. Orfanos & S. Tirkkonen-Condit, eds. *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Joensuu University, pp. 1-10