

SEMÁNTICA LÉXICA DEL DISCURSO ECONÓMICO
(EL DINERO)
APLICACIÓN A UN CORPUS PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA

Eva Narvajas Colón
DNI 29101766G

Máster Universitario en Comunicación
Intercultural y Enseñanza de Lenguas

2015
Universidad Jaume I

Tutor: Vicent Salvador

RESUMEN

Este trabajo versa sobre la aplicación de las aportaciones de la *semántica de marcos* y el *enfoque léxico* a la didáctica del léxico en el aula de español con fines específicos (EFE). Se ofrece una reflexión sobre la importancia de la enseñanza de vocabulario, así como algunas pautas para planificar su enseñanza en el aula con el objetivo de potenciar y desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, basándonos en qué consiste el conocimiento de una unidad léxica y desarrollando estrategias que afiancen su almacenamiento y consolidación en el lexicón mental para garantizar un adecuado uso por parte del estudiante de lengua extranjera. Nuestra propuesta metodológica se basa, por un lado, en describir algunas redes de relaciones que establecen entre sí palabras en torno al campo léxico del dinero, basándonos en relaciones de sinonimia y antonimia, atendiendo a aspectos tales como la frecuencia de uso, el efecto que provocan –connotación- y otras unidades léxicas con las que suelen combinarse –colocaciones-; por otro lado, hemos centrado otra parte de este estudio en evidenciar la presencia de recursos retóricos, tales como la metáfora y el eufemismo, en el discurso periodístico de actualidad; hemos procedido a analizar textos de información económica donde se identificarán y clasificarán estos fenómenos retóricos, con el objetivo de mejorar la capacidad de los estudiantes para reconocerlos y entender el significado literal que en ellos subyace, facilitando así la labor de comprensión e interpretación del mensaje. Por último, diseñamos unas unidades didácticas que ilustrarán modos de trabajar el léxico específico en el aula de EFE.

Palabras clave: Semántica de marcos; enfoque léxico; redes semánticas; unidad léxica; sinonimia; antonimia; connotación; metáfora y eufemismo

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a Mercedes Sanz Gil por su paciencia, apoyo y consejo a lo largo de la realización de este máster; a mis estudiantes de la Wiesbaden Business School por ofrecerse a poner en práctica las unidades didácticas diseñadas bajo la perspectiva del enfoque léxico, aún sin ser conscientes, y ayudarme a perfilarlas y mejorarlas; a mis colegas y compañeros de trabajo por escucharme y contribuir con sus aportaciones y ánimos a la realización de este trabajo y por su puesto a mi tutor, Vicent Salvador, cuya orientación y aportaciones originaron el tema central de este trabajo y que con sus sugerencias y continua revisión ha alentado la realización y consecución del mismo.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Marco teórico	6
2.1. Semántica de marcos: origen y aportaciones principales	6
2.2. El enfoque léxico	7
2.3. Adquisición de léxico en el aula de ELE	9
2.4. Más allá de las palabras: la unidad léxica	11
3. Objetivos	14
4. Corpus de análisis	14
5. Análisis del corpus: resultados	15
5.1. Redes semánticas	15
5.1.1. Sinónimos de dinero	18
5.1.2. Adjetivos antónimos y sus connotaciones	25
5.2. La metáfora en el discurso económico y financiero	33
5.2.1. Tipos de estructuras conceptuales metafóricas (Lakoff y Johnson)	35
5.2.2. Clasificación según el campo semántico	38
5.3. El eufemismo en el discurso económico y financiero	43
6. Propuestas didácticas	46
6.1. “Dinero llama a dinero”	48
6.2. “De enfermedades y crisis económicas”	57
7. Conclusiones	65
8. Bibliografía	72

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en la didáctica del léxico para estudiantes de español en una escuela de negocios alemana. Con este estudio se pretende analizar aspectos de unidades léxicas, referidas al léxico económico y financiero, que faciliten al alumno un mayor conocimiento de las mismas garantizando una mejora en sus producciones e intercambios comunicativos en situaciones de lengua propias de su entorno académico y laboral futuro.

La base teórica que lo sustenta y el motivo principal que nos ha llevado a realizar este estudio es la puesta en práctica en el aula del *enfoque léxico*. Los estudios sobre didáctica de las lenguas de los últimos años coinciden en reivindicar la importancia del vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua. Así, entre otros autores, podemos mencionar a Krashen (1983), que destaca la importancia del vocabulario tanto para la comunicación efectiva como para el propio proceso de adquisición; Willis (1990), quien elabora un *syllabus* cuyo eje de programación es el léxico; Nattinger y DeCarrico (1992), que sugieren que la lengua se retiene en segmentos (*chunks*) y que es nuestra capacidad de usar frases léxicas la que nos ayuda a hablar con fluidez; Lewis (1993), que argumenta que la gramática es una estructura subordinada al léxico y que el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado y no en una gramática lexicalizada.

A estos estudios se unen las aportaciones de la lingüística cognitiva cuya premisa fundamental es la interconexión entre las tres partes de la experiencia humana: lenguaje, mente y mundo; y entre cuyos postulados básicos destacan: el estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso; la categorización es un proceso mental de organización del pensamiento; la función primera del lenguaje es significar y de ello, por tanto se deduce que no es correcto separar el componente gramatical del semántico.

Estos estudios nos han permitido comprender mejor los elementos que abarca la *didáctica del léxico* y, desde esta perspectiva, hemos pretendido en este trabajo dar una muestra de algunos de los aspectos a tener en cuenta en la aplicación práctica en el aula.

En primer lugar, estableceremos un marco teórico y trataremos de resumir las aportaciones de la *semántica de marcos* y del *enfoque léxico* a la didáctica del léxico y al modo en que este se adquiere, haremos aquí especial hincapié en los conceptos de red semántica y unidad léxica. A continuación, expondremos los objetivos del estudio y presentaremos el corpus sobre el que versará nuestro análisis. Seguidamente analizaremos ciertos fenómenos en torno al corpus recogido y extraeremos ciertas conclusiones. Terminaremos con unas propuestas didácticas que pretenden poner en práctica en la realidad del aula las cuestiones teóricas presentadas. Por último, finalizaremos este trabajo exponiendo las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen las aportaciones de la *semántica léxica* y la *semántica de marcos* para sentar una base teórica sobre la que tratar el desarrollo de la competencia léxica de los alumnos de español como lengua extranjera. Partimos pues de la convicción de que, como afirma Baralo, la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera.

Esta sección teórica está dividida en las siguientes partes. Empezaremos definiendo el concepto de *marco* tal como lo desarrolla Charles J. Fillmore. A continuación, presentaremos la repercusión de las teorías de la *semántica de marcos* en la didáctica de lenguas extranjeras y expondremos la perspectiva del denominado *enfoque léxico* aplicado a la enseñanza de lenguas. Por último, analizaremos las consecuencias de su aplicación al aula de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y el cambio de paradigma didáctico que ello supone.

2.1. SEMÁNTICA DE MARCOS: ORIGEN Y APORTACIONES PRINCIPALES

By the term "frame" I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which fits. Charles J. Fillmore (1982: 111)

Según esta definición y como defiende la semántica de marcos, la relación que se establece entre los conceptos y el significado que un determinado concepto evoca tiene que ver con la experiencia del mundo que una comunidad de hablantes comparte.

Cada concepto, unidad de significado, está íntimamente ligado a otros conceptos, de manera que un hablante al elegir dicho concepto y no otro para expresar un determinado significado asume que su interlocutor comparte con él el conjunto de experiencias que le permitirán interpretar el significado pretendido y no otro. Es decir, las palabras y las construcciones evocan una determinada comprensión, o dicho de otra forma más específica, un determinado marco; el oyente, por su parte, invoca dicho marco tras escuchar un determinado enunciado, con objeto de poder comprenderlo (Croft, Cruse 2004: 27). Un marco, se define, como cualquier cuerpo coherente de conocimientos que es presupuesto por el concepto al que se refiere una determinada palabra.

Por poner un ejemplo de la vida cotidiana, que el siguiente intercambio comunicativo entre cliente y camarero tenga sentido, se basa en que ambos apelan a los mismos marcos, es decir, comparten una experiencia y conceptualización del mundo.

Camarero: ¿Una copa?

Cliente: Tengo que conducir.

Ambos interlocutores apelan a una experiencia compartida en la que el concepto “copa” no sólo designa un vaso con pie para beber, sino una bebida alcohólica. No sólo eso, la respuesta del interlocutor sólo adquiere sentido en una sociedad en la que existe una toma de conciencia sobre las nefastas consecuencias de conducir ebrio, o en un caso más extremo aún, en una sociedad en la que el coche sea un medio de transporte habitual.

Sin estos presupuestos sería imposible dar el anterior intercambio comunicativo como válido. Tales presupuestos constituyen un cuerpo coherente de conocimiento, es decir, un marco, en el que un concepto, en este caso “copa”, adquiere significado. Dicho de otro modo, en la *Semántica de marcos*, una palabra representa una categoría de la experiencia. Los conceptos simbolizados por palabras no existen de forma autónoma, sino que se pertenecen mutuamente, y al comprenderse se ajustan de un modo u otro a nuestro conocimiento general sobre el mundo. Este conocimiento del mundo, organizado y nombrado a través de la competencia léxica, es lo que subyace al uso de la lengua.

Diferentes disciplinas se han beneficiado de las aportaciones de Fillmore, y en concreto el área de estudio sobre la adquisición de lenguas, ya se trate de la lengua materna, o una lengua extranjera. El mismo Fillmore, ya en 1975 sugería que su enfoque contribuye a nuestra comprensión de la adquisición de un niño de categorías y etiquetas de categoría. Incluso más adelante (1985:223-224), de manera implícita, ofrecía un programa para la enseñanza de vocabulario en el aula de lengua extranjera. Precisamente, de las repercusiones de estas teorías en la didáctica de las lenguas trataremos en el siguiente apartado.

2.2. EL ENFOQUE LÉXICO

El desarrollo de la competencia léxica se considera una base fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua. Un alto conocimiento de la gramática de una lengua no garantiza la comunicación, se precisa de una buena cantidad de léxico que satisfaga las necesidades comunicativas del aprendiente.

Esta convicción de que la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera ha dado lugar al desarrollo del *enfoque léxico*.

Este enfoque supone una evolución de los enfoques didácticos que pretenden proporcionar a los aprendientes de una lengua extranjera las herramientas lingüísticas necesarias para alcanzar una competencia comunicativa. Nos referimos en concreto al *enfoque comunicativo* y al *enfoque por tareas*. El primero, organiza el programa del curso a partir de las nociones y funciones lingüísticas; el segundo, estructura el programa de enseñanza-aprendizaje en torno al lenguaje y estructuras necesarias para llevar a cabo una determinada tarea.

En ambos casos el componente léxico se subordina a los objetivos gramaticales y funcionales, pero no es el eje central del programa. Esto ha llamado la atención de algunos lingüistas que han pretendido dar respuesta a la cuestión de qué papel debería jugar el componente léxico en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El lingüista británico David Wilkins apuntó que “without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”. En la misma línea Krashen hacía la observación de que cuando los estudiantes viajan al extranjero, no llevan libros de gramática consigo, sino diccionarios.

Se concluye de lo dicho que la programación de los cursos de lengua extranjera debería sustentarse sobre una base léxica y no tanto gramatical o funcional y esta es la aportación del enfoque léxico respecto de los anteriores.

En palabras de Baralo, la capacidad de un hablante no nativo para formular un enunciado lingüístico, oralmente o por escrito, y la capacidad de identificarlo, de reconocerlo y de interpretarlo, cuando lo escucha o lo lee, se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos.

La publicación en 1993 de “*Lexical Approach*” del lingüista británico Michael Lewis propició la consolidación de este cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Lewis propone una visión léxica del lenguaje. La principal incidencia de esta idea en el aula de lengua extranjera es su propuesta de enfrentar a los alumnos a bloques prefabricados de palabras (*chunks*) en lugar de unidades aisladas. Al igual que los hablantes nativos de una lengua disponen de un vasto repertorio de estos segmentos léxicos que garantizan la naturalidad y fluidez en sus intercambios comunicativos, el estudiante de una lengua extranjera verá su competencia comunicativa implementada por la adquisición de estos bloques.

La propuesta del enfoque léxico se basa en la enseñanza de la gramática a partir de estos segmentos léxicos. El eje principal de este enfoque es que la gramática se puede explicar a partir del léxico, al principio el aprendiente toma contacto con estos segmentos léxicos que le permiten comunicarse de una manera efectiva, y progresivamente reconoce las unidades compuestas en cada segmento y toma conciencia tanto del léxico como de la gramática de la lengua que aprende.

Lewis propicia un cambio en el paradigma didáctico al concebir la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales. Esto supone priorizar el tratamiento del léxico en la clase de lengua y dedicarle un trabajo explícito proporcionando un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico), de esta manera los aprendientes llegarán a conocer no sólo el significado de las palabras, sino también su uso y sus restricciones dentro del conjunto al que pertenecen.

Los detractores de este enfoque han interpretado estas palabras como un destierro de la enseñanza de la gramática, sin embargo Lewis no va tan lejos, se trata de una cuestión de prioridades, el enfoque léxico sí enseña gramática, pero lo hace a partir de las unidades léxicas. Además, no hay que olvidar que para la lingüística cognitiva no hay una separación tan tajante entre la gramática y el léxico y esta debería ser la línea de interpretación de las palabras de Lewis.

En última instancia el objetivo del enfoque léxico es el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual se logra, según Lewis, gracias a la adquisición de un repertorio de segmentos léxicos. En resumen se pueden englobar las principales teorías del enfoque léxico en cuatro principios:

- Primacía de la enseñanza del léxico sobre la gramática.
- Atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y memorización de segmentos léxicos (*chunks*) para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítems aislados, como el aprendizaje del sistema.
- Importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto y, por tanto, de las colocaciones.
- Énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico, es decir, no intencionado y que se da cuando se está usando la lengua con fines comunicativos.

2.3. ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN EL AULA DE ELE

Presentaremos a continuación tres aspectos básicos que el profesor debería tener en cuenta dada la directa incidencia de los mismos en la metodología que sigue las directrices del enfoque léxico previamente expuesto.

El primero de estos aspectos es **el lexicón**, que es una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica. Baralo (2001:26) nos presenta esta definición de lexicón: “Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua”.

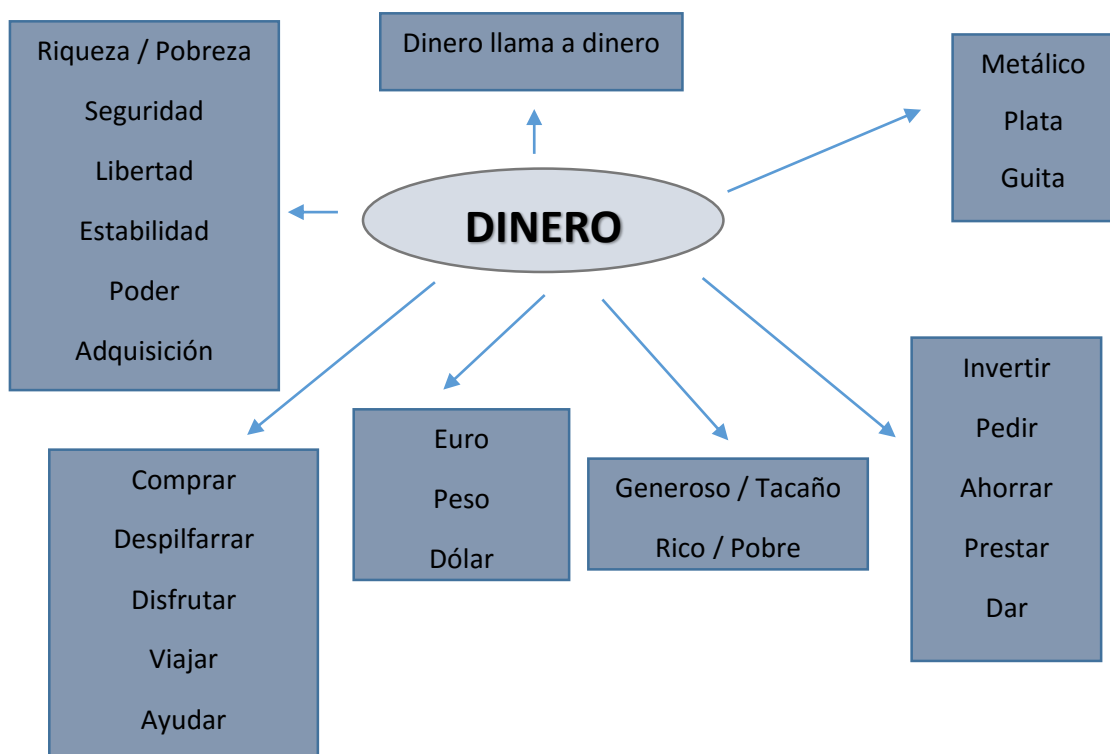
Las investigaciones sobre el tema afirman que las palabras no se almacenan en el lexicón como en un diccionario, sino que lo hacen formando redes, redes tejidas

con distintos hilos, o lo que es lo mismo, redes basadas en relaciones de distintos tipos y que se van ampliando con el tiempo, a medida que nos vemos expuestos a nuevos conceptos.

Esto implica que los profesores deberíamos presentar y practicar los nuevos ítems mediante técnicas y contextos que favorezcan la relación de unos con otros para que se almacenen en el lexicón mental formando y ampliando redes.

Según Baralo, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, género) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

El siguiente ejemplo refleja las distintas asociaciones que produce la palabra dinero en un grupo de alumnos nativos del curso FIPELE¹.



Como se puede observar en la red, se producen asociaciones: lingüísticas (colocaciones como: *invertir, pedir, ahorrar, prestar, dar*; sinonimia como: *metálico, plata, guita*; antonimia: *riqueza / pobreza, generoso / tacaño, rico / pobre*; hiponimia como: *euro, peso, dólar*; paremia como: *dinero llama a dinero*),

¹ Formación inicial de profesores de español lengua extranjera. International House. Frankfurt am Main, Alemania

personales (*seguridad, libertad, estabilidad, poder, adquisición, comprar, despilfarrar, disfrutar, viajar, ayudar*).

El segundo aspecto que ahora sólo mencionamos y que trataremos más a fondo en el siguiente apartado es el de las **unidades léxicas**, es decir, esas piezas léxicas formadas de más de una palabra que, como pretendía ilustrar el cuadro anterior, conforman redes en las mente de los hablantes y que presentan cierta cohesión interna y son la forma más común empleada por un nativo en un determinado contexto para expresar un concepto concreto, referirse a una idea o para combinar dos palabras.

Por último, uno de los aspectos que más puede dificultar la adquisición de léxico: **el olvido**. Aspecto además, que parece afectar más al léxico que a otras áreas como la gramática o la fonología. Por tanto, el objetivo del aprendizaje del léxico consiste en conseguir que el nuevo input léxico pase de la memoria a corto plazo a largo plazo. La cuestión que surge ahora es cómo conseguirlo, los profesores deberán propiciar numerosos encuentros de los alumnos con las nuevas unidades léxicas y posibilidades de ponerlas en práctica para que no solo las reconozcan sino que pasen a formar parte de su léxico activo. También deberemos emplear técnicas que permitan a los aprendientes relacionar unas unidades con otras, pues si como hemos dicho anteriormente estas unidades están almacenadas en forma de redes en nuestro lexicón, se tratará de relacionar lo nuevo a lo conocido con el objetivo de anclar y fijar los conocimientos y superar el olvido que parece afectar especialmente al componente léxico.

2.4. MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS: LA UNIDAD LÉXICA

De todo lo dicho se desprende que la aplicación del enfoque léxico en el aula de ELE implica un cambio de actitud del profesor a la hora de tratar el léxico al que el aprendiente se enfrenta en textos escritos u orales. En primer lugar, descartaremos la tendencia a representar la enseñanza del vocabulario como un listado de palabras. Como apuntábamos en el apartado anterior no hablaremos de palabras sino de unidades léxicas y, en consecuencia, tomaremos como punto de partida en la enseñanza del léxico la unidad léxica, definida como una secuencia con un significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas o combinaciones sintagmáticas y expresiones lexicalizadas.

Aclarado este concepto, pretendemos dar cuenta de que cuando se habla de la didáctica del léxico, los listados de palabras no son en absoluto suficientes para cubrir toda la variedad de categorías léxicas de una lengua. Y este hecho es aún más patente al incluir el registro oral como uno de los componentes imprescindibles en la enseñanza de una lengua. Efectivamente, si tomamos muestras de la lengua hablada hay que integrar las expresiones lexicalizadas, las frases hechas y los marcadores conversacionales, ya que forman parte del corpus de la lengua.

Según lo dicho, trabajar el vocabulario en clase de español significará presentar unidades léxicas y promover estrategias para que el alumno reconozca, almacene y sea capaz de producir secuencias léxicas y no sólo palabras. Como ha señalado Sheila Estaire, el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual. Es necesario, por tanto, que las unidades léxicas tratadas en el aula sean utilizadas y reutilizadas en diversas ocasiones, con el objeto de ser fijadas en la memoria a largo plazo. En el aula de ELE deberemos propiciar tareas que ayuden al alumno a reciclar el léxico que ya conocen.

El tratamiento del léxico tendrá que promover un proceso cíclico del aprendizaje del mismo, ya que son necesarios más de un encuentro con una unidad léxica para que esta sea adquirida por el aprendiente. Estaire et al. (2009:6) proponen que los profesores se aseguren de que

Los textos que leen o escuchan los alumnos y los textos orales o escritos que producen ofrezcan numerosas oportunidades de reencontrarse, receptiva o productivamente, con el léxico que han ido adquiriendo a lo largo del curso con el fin de ayudar a su fijación y a la ampliación de sus redes asociativas.

También queremos insistir en el hecho de que el tratamiento del léxico en la clase debe entenderse como algo que forma parte de una globalidad, es decir, de un contexto.

Si queremos que el alumno, además de conocer el concepto al que corresponde una unidad léxica, sea capaz de usarla correctamente, tendremos que presentarle una serie de aspectos que la componen. Conocer una unidad léxica es un proceso complejo, ya que implica tener en cuenta una serie de elementos. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad que puede asemejarse a una red entretejida con diferentes hilos.

Vamos a analizar brevemente los componentes de una unidad léxica y para ello tomaremos como base el esquema de Cassany, Luna y Sanz (1994). Según estos autores conocer una unidad léxica implica el conocimiento de los siguientes aspectos:

Pronunciación y ortografía. Conocer los sonidos y los fonemas de la unidad léxica es lo que nos capacita para, en primer lugar, reconocerla en una cadena fónica y después reproducirla oralmente de un modo correcto. De ahí la importancia de enseñar las reglas de pronunciación, ya que si se desconocen, la comprensión oral puede verse dificultada y, por consiguiente, la producción oral también. Además saber descifrar y escribir unidades léxicas es básico en el proceso de aprendizaje de una lengua puesto que escribir ayuda a la visualización de la palabra, y si se conocen las reglas de producción oral del español, también se llega a la correcta pronunciación.

Morfología. Hay que conocer y usar correctamente todas las formas de la unidad léxica: flexión, género, número, persona, tiempo, etc., para reconocerla, comprenderla o usarla y, en definitiva, para poder comunicar correctamente.

Por otra parte, si el alumno conoce su composición, es decir, el sistema de sufijos, prefijos, derivados y compuestos, le será muy útil a la hora de interpretar palabras nuevas en un contexto, ya sea oral o escrito.

Sintaxis. Para usar bien una unidad léxica hay que saber usarla en su contexto, conocer su categoría, las subcategorizaciones, los regímenes verbales, etc., es decir, todas las reglas que regulan el uso sintáctico. Un nativo las conoce intuitivamente, en cambio, hay que introducirlas en la enseñanza de una lengua extranjera.

Semántica. Una parte importante en las clases de ELE consiste en que el estudiante aprenda el valor semántico de una unidad léxica, es decir la atribución de un concepto a un elemento real.

El valor connotativo de una unidad léxica, es decir el tipo de asociaciones que evoca un término, es también importante. Es imprescindible conocer el valor semántico de una unidad léxica dentro de su contexto lingüístico.

Pragmática. Hay que saber utilizar una unidad léxica como parte de un texto en relación con un contexto o, dicho en otras palabras, tener el conocimiento necesario de ella para adecuarla a su contexto comunicativo.

Sociolingüística. Todo acto de comunicación tiene un emisor y un destinatario. Saber quiénes son estos interlocutores nos indicará qué registro debemos utilizar. Otros factores extralingüísticos influyen en la utilización adecuada de una unidad léxica: la edad, el sexo, la jerarquía, el nivel de formación son otros tantos parámetros que hacen que adecuemos el registro, el tema, el tono al contexto comunicativo.

Valor dialectal. Saber si una unidad léxica pertenece al español peninsular o al de Hispanoamérica es fundamental en el ámbito de los negocios, por ejemplo. Es más, un mismo concepto puede decirse de forma diferente en el continente americano o en España, algunas veces de un modo transparente, (computadora/ordenador, reservación/reserva) y otras de manera mucho más opaca por lo que será necesario explicitarlo (dieta/viático=dinero que se percibe en concepto de gastos de viaje ocasionado por necesidades profesionales).

De todo esto se desprende que aprender una unidad léxica no significa sólo conocer su significado sino que supone conocer todos aquellos rasgos que permiten reconocerla en diferentes contextos y usarla de un modo adecuado.

3. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es el tratamiento del léxico relacionado con el *dinero* en la didáctica de ELE para alumnos universitarios de una escuela de negocios alemana. La línea didáctica adoptada es el *enfoque léxico* presentado anteriormente. El análisis propuesto quiere servir de herramienta para mejorar la competencia léxica de los aprendientes y contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa en contextos profesionales.

Empezaremos tratando el concepto de redes semánticas y desarrollaremos algunos ejemplos de redes dentro del campo semántico que nos ocupa. En primer lugar, tomaremos como base para la realización de estas redes la relación semántica de la sinonimia, en concreto trabajaremos con sinónimos del término *dinero*, a la par que iremos mostrando los contextos y las combinaciones en las que las distintas palabras para designar este concepto se usan. Después, basándonos en la relación de antonimia, expondremos un listado de adjetivos para referirnos a los que tienen o no dinero (*rico / pobre*) y al modo en que los que lo tienen actúan con sus bienes respecto a los demás (*generoso / tacaño*) o respecto a sí mismos (*ahorrador / despilfarrador*). Este corpus nos servirá de referencia para comentar las connotaciones (eufóricas o disfóricas) de algunos de los términos y tratar la sustantivación de los adjetivos en español.

A continuación, trataremos la cuestión de la metáfora y el uso del eufemismo en el discurso económico y financiero actual, esta sección tiene como objetivo facilitar al estudiante de EFE la comprensión de conceptos habituales en la prensa de actualidad.

Finalmente, presentamos en este trabajo dos unidades didácticas que sirven para ilustrar la aplicación didáctica del *enfoque léxico*. En las unidades didácticas, cada una diseñada para un distinto nivel de lengua, se ha pretendido poner en práctica en la realidad diaria del aula algunos de los aspectos teóricos tratados en este trabajo.

4. CORPUS DE ANÁLISIS

Para la composición del corpus en el que se basa el estudio realizado en este trabajo nos hemos servido de los siguientes materiales:

- REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto, dirigido por Ignacio Bosque.

Este diccionario se caracteriza y distingue del resto de diccionarios porque no define las palabras, sino que muestra las combinaciones de unas palabras con otras en función de su significado.

- Corpus Diacrónico del Español (CORDE)

El Corpus Diacrónico del Español (CORDE) es un corpus textual de todas las épocas y lugares en que se habló español, desde los inicios del idioma hasta el año 1974, en que limita con el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). El CORDE está diseñado para extraer información con la cual estudiar las palabras y sus significados, así como la gramática y su uso a través del tiempo.

- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) es un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos.

- Prensa económica, periódicos consultados:

- *El economista*

- *Expansión*

- *Cinco días*

- Secciones de economía de los siguientes diarios:

- *El País*

- *El Mundo*

- *ABC*

5. ANÁLISIS DEL CORPUS: RESULTADOS

5.1 Redes semánticas

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles (Baralo, 2005).

Cada hablante tiene su modelo del mundo, que tiene que ver con su cultura y lengua materna; al aprender una segunda lengua, necesita reetiquetar y reestructurar lo que ya conoce para poder designarlo y referirse a ello, esto es, necesita conocimiento léxico en la lengua meta. Este proceso no difiere del llevado a cabo para aprender su lengua materna.

Según Aitchison (1994), los niños y, acabamos de decir, también los que aprenden una lengua extranjera, construyen su repertorio léxico en tres fases diferentes pero interconectadas: etiquetar (poner una etiqueta, esto es una palabra, a un concepto), empaquetar (categorizar las etiquetas agrupadas según la clase a la que

pertenecen) y construir una red (realizar conexiones de diferentes niveles entre las palabras).

El proceso de aprendizaje de cada unidad léxica es gradual y complejo y supone un esfuerzo para el alumno, la cantidad de esfuerzo depende de varios factores. Uno de ellos es la lengua materna del aprendiente, ya que cuanto más similitud haya entre la estructura fónica y semántica de su LM u otra lengua que ya conozca y la nueva lengua menor será el esfuerzo requerido.

A los profesores de lengua compete enseñar vocabulario de una manera rentable, es decir, proponer actividades que aminoren el esfuerzo y posibiliten y aumenten el aprendizaje de léxico. De ahí la necesidad de llamar la atención de los alumnos sobre las relaciones que se establecen entre las nuevas palabras adquiridas, relaciones que de cualquier modo ya están en su mente y que corresponden a su concepción del mundo.

Estas relaciones entre las palabras constituyen redes semánticas, las cuales se definen como una forma de representación de conocimiento lingüístico en que las interrelaciones entre diversos conceptos o elementos semánticos son visualizadas como un mapa conceptual. Sirva como ejemplo el mapa asociativo creado en torno al concepto *dinero* presentado anteriormente.

Las relaciones de significado que se dan entre los conceptos pueden ser de distintos tipos, veamos algunos modelos posibles de organización léxica:

Hiperonimia: Es la relación que se establece entre una palabra cuyo significado engloba el de otra u otras. Así, por ejemplo, el término *moneda* es hiperónimo de *euro, dólar, libra, etc.*

Hiponimia: Es la relación inversa. En otras palabras, los hipónimos son las palabras cuyos significados están contenidos en el significado de los hiperónimos.

Holonimia: Es la relación que se establece entre un todo y sus partes. Así por ejemplo, *cuerpo* es el holónimo de cualquiera de sus partes: *brazo, pierna, cabeza...*

Meronomia: Es la relación que mantienen las palabras que denotan partes de una entidad con la palabra que denota dicha entidad.

Sinonimia: Identidad de significado de dos o más unidades léxicas diferentes.

Antonimia: Es la relación que se da entre los miembros prototípicos o generales de una oposición escalar, en la que es posible diferenciar grados o niveles diferentes (*rico / pobre*).

Según Baralo, el establecimiento de estas redes semánticas permite que cuando un aprendiente adquiere una nueva unidad léxica, la integre en la red léxica que ya posee, gracias a su conocimiento del mundo, y la integre también en el lexicon

plurilingüe, asociándola a su equivalente léxico en su lengua materna y en las otras lenguas que ya conoce.

Además de estas relaciones semánticas, existe otro entretreído de redes que nos lleva a asociar unas palabras con otras por asociaciones de otro tipo, más culturales, sociales, idiosincrásicas y basadas en la propia experiencia. Una vez más nos remitimos al mapa mental del *dinero* mostrado con anterioridad.

Por último, existen otras redes combinatorias de palabras que están fijadas por el uso en cada lengua. Estas asociaciones semánticas se conocen como colocaciones. Cuando el hablante selecciona una palabra, es también consciente de qué otras palabras pueden aparecer con ella. La lingüística computacional y los análisis de corpus de textos han permitido la descripción y organización de las combinaciones del español en forma de diccionarios combinatorios. Este es el caso de REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo dirigido por Ignacio Bosque, en el que se explica que:

Para poder hablar y escribir correctamente necesitamos saber qué significan las palabras y cómo combinarlas. Hasta ahora, con los diccionarios tradicionales cubríamos solo la primera de estas dos necesidades. A partir de ahora, con REDES, también podemos saber **cómo se combinan las palabras** y qué relación existe entre su significado y esas combinaciones.

Veamos, por ejemplo, la entrada del término *dinero* que se recoge en REDES:

dinero ♦ abundante, a discreción¹⁸, a plazo fijo, contante y sonante, escaso, fácil, insuficiente, necesario, negro, podrido (de), público, sobrado (de)⁶, suficiente ♦ a espuestas, en abundancia, en cantidad ♦ al compás (de)²⁰ ♦ blanqueo (de), cantidad (de), inyección (de)², lluvia (de)⁴¹, problema (de), suma (de) ♦ abonar, abusar (de)²¹, acumular, adeudar, aflorar⁵⁷, ahorrar, atesorar, blanquear¹, canalizar¹¹, centralizar³¹, circular, cobrar, conseguir, contar, costar, dar, deber, dedicar¹⁵, depositar, derrochar, desviar¹⁴, dilapidar, disipar(se), donar, emplear, escatimar, estirar¹, falsificar, faltar, fluir, ganar, gastar, invertir, inyectar, lavar, malgastar, manejar, multiplicar, necesitar, obtener, ostentar²⁹, pagar, pedir, perder, pillar¹⁸, poner (en algo), prestar, pulverizar, rebañar¹, recabar²³, recaudar, recibir, recoger, recuperar, reembolsar, reventar (de), sacar, salvar, sobrar, subirse a la cabeza (a alguien), tener, valorar
□ Véase también: cantidad, financiación, gasto, moneda, sueldo.

Según Higuera (2004), el aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, ya que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras de una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo, precisamente porque las colocaciones están fijadas en la norma.

La obra de Bosque resulta una excelente herramienta a la hora de poner en práctica el enfoque léxico en el aula de español, ya que como él mismo señala, su obra contribuye a:

- Usar el idioma con corrección y naturalidad
- No repetir siempre las mismas palabras al hablar o al escribir
- Ampliar el vocabulario sin esfuerzo
- Entender mejor el idioma y disfrutar de su riqueza y variedad

5.1.1 Sinónimos de dinero

Capital

RAE

5. m. Hacienda, caudal, patrimonio.

Las entradas de este término en textos referentes a economía y finanzas son numerosísimas tanto en el corpus del CORDE como en el CREA, es obvia la frecuencia de uso de este término y la necesidad de presentarlo desde niveles iniciales. Un aspecto a tener en cuenta es la diferencia de significado que el término tiene ya sea masculino o femenino, la cual será de consideración obligada desde el principio. El término masculino no difiere apenas de su traducción al alemán, *das Kapital*, por lo cual supondrá un esfuerzo mínimo para el estudiante incorporar este nuevo término, al menos pasivamente, a su lexicón mental. El esfuerzo se invertirá, sin embargo, en tomar conciencia de los contextos en que este aparece y las palabras de las que en castellano aparecen junto a él, de manera que recogemos aquí las colocaciones que REDES menciona en su entrada y que servirán de guía al profesor para el tratamiento de esta unidad léxica en clase.

[capital] → pena capital

capital ■ (*adj.*) ♦ ejecución, elemento, figura, importancia, letra, obra, pecado, pena, punto, valor

■ (*sust.fem.*) ♦ congestionado, desierto, federal, floreciente, populoso, pujante ♦ rumbo (a) ♦ afinar(se) (en), evacuar, frecuentar, habitar, invadir, regresar (a), residir (en), salir (de), tomar, viajar (a), visitar

■ (*sust.masc.*) ♦ a plazo fijo, accionarial, aproximado²³, asistencial, bancario, cuantioso, empresarial, especulativo, extranjero, financiero, fresco, humano, ingente¹⁹, nacional, personal, político, privado, público, social ♦ afluencia (de), flujo (de), inyección (de)¹, mercado (de), movimiento (de) ♦ acumular, administrar, ahuyentar³⁶, amortizar⁹, atesorar, atraer, aumentar, blanquear⁶, canalizar¹⁴, centralizar³⁰, circular, concentrar(se), condonar⁹, congelar, crecer, disminuir, evadir, fluir, gestionar, imponer, incautar, incrementar, ingresar, invertir, operar (con), poner (en algo), recaudar, revalorizar, sufragar²¹, transferir, traspasar

□ Véase también: ahorro, cantidad, cuota (de), deuda, dinero, inversión, sueldo.

Cuarto(s)

RAE

12. m. Moneda de cobre española cuyo valor era el de cuatro maravedís de vellón.

21. m. pl. coloq. dinero (|| moneda corriente).

22. m. pl. coloq. dinero (|| hacienda, fortuna).

CORDE

2 efectos del buen Gobierno, son valer el pan á 18 cuartos y la carne á 15.

(1677 – 1678, Juan Antonio de Valencia, Diario de noticias de 1677 a 1678, ESPAÑA)

3 puede vender el pan de dos libras a más de siete cuartos.

(1677 – 1678, Juan Antonio de Valencia, Diario de noticias de 1677 a 1678, ESPAÑA)

CREA

4 que el alumno entienda con quién *se juega los cuartos*.

(1995, Federico Jiménez Losantos, ESPAÑA)

8 conocer a la gente con la que se iba a *jugar los cuartos*.

(1988, Jesús Cacho Cortés, ESPAÑA)

13 no sabes muy bien con quién *te estás jugando los cuartos*, muchacho.

(1988, Jesús Cacho Cortés, ESPAÑA)

14 dispuestos a *jugarse los cuartos* con él donde y cuando quiera.

(1988, Jesús Cacho Cortés, ESPAÑA)

Observando la información obtenida al respecto de este sinónimo de dinero, para nuestra clase de lengua nos parece oportuno dejar a un lado su significado original, hoy ya obsoleto, y centrarnos en la expresión *jugarse los cuartos* utilizada normalmente en un contexto coloquial.

Efectivo

RAE

4. adj. Dicho del dinero: En monedas o billetes.

en efectivo.

1. loc. adv. Con monedas o billetes.

CORDE

Las numerosas entradas en las que se recoge este término desde 1750 en textos de política económica española nos dan una idea de su frecuencia de uso. Recojo aquí

algunas de las colocaciones más comunes en las que el término se utiliza como un adjetivo: *un caudal efectivo de cien mil pesos; dinero efectivo; capital efectivo; importe efectivo; etc.*

CREA

Muestro alguno de los numerosos ejemplos de la locución adverbial *en efectivo* que el corpus recoge en textos periodísticos de comercio y finanzas: *dinero en efectivo; pago en efectivo; convertir en efectivo; se liquidarán en efectivo; cobrar en efectivo; saldos en efectivo; importe en efectivo; ayudas en efectivo; etc.*

Fortuna

RAE

5. f. Hacienda, capital, caudal.

Una vez más la presencia de este término en textos de temas económicos y financieros tanto en el CORDE como en el CREA nos muestra una interesante frecuencia de uso. Es por eso por lo que recogemos las combinaciones (REDES) más usuales de este término como sinónimo de bienes.

fortuna ■ (*suerte*) ♦ en brazos (de) ♦ golpe (de)⁵, rueda (de), toque (de) ♦ declinar³, deparrar⁴, destinar, favorecer (a alguien), marcar, probar, sonreír², tener, tropezar(se) (con)¹¹
■ (*bienes*) ♦ abultado, abundante, copioso¹⁸, cuantioso, desorbitado, enorme, escaso, fabuloso, incalculable, ingente, inmenso, vasto ♦ acaparar, acrecentarse, acumular, amasar¹, atesorar, costar, decrecer²⁸, dedicar¹², derrochar, despilfarrar, dilapidar, disipar, emplear, engrosar³¹, forjar⁴¹, ganar, gastar, hacer, heredar, labrar(se), legar, lograr, malgastar, ostentar³⁰, perder, reunir, tener
□ Véase también: azar, casualidad, milagro, riqueza, suerte.

FORTUNA Véase: AZAR; BENEFICIO; PATRIMONIO

Guita

RAE

3. f. coloq. Dinero contante.

CORDE

Para encontrar este término tenemos que hacer nuestra búsqueda más general, es decir, no aplicamos ningún filtro, eso nos da ya una idea de la restricción de uso. Obtenidos los datos de la búsqueda observamos que aparece preferentemente en la literatura, numerosas entradas corresponden a Benito Pérez Galdós y otros autores de finales del XIX y principios del XX y tiene un uso coloquial.

11 y verás cómo me pone en las nubes. ¡Ah! ¡Cuánta guita le he llevado!

(1885 – 1887, Benito Pérez Galdós, Fortunata y Jacinta, ESPAÑA)

20 Será rica, porque tú sin guita no te embarcas.

(1890, Jacinto Octavio Picón, La honrada, ESPAÑA)

34 ¿Qué te haces con tanta guita como te llueve, hijo? No lo entiendo.

(1905, Emilia Pardo Bazán, La Quimera, ESPAÑA)

45 y a esconder las llaves. - Que mi padre afloje la guita.

(1927 – 1931, Ramón María del Valle-Inclán, La corte de los milagros, ESPAÑA)

CREA

Una vez más buscamos el término aplicando sólo el filtro de país.

Resultados con estadísticas (RAE)

Consultar: *guita*, en todos los medios, en CREA, en ESPAÑA
 Resultado: 63 casos en 22 documentos.

Filtros: Casos
 Ratio: 10
 Mantener documentos (Sólo para filtro sobre casos).
 Filtrar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS
 Recuperar
 Concordancias Normal

Clasificación:
 Agrupación:
 Marcas:

Cómo citar el CORPUS

Estadísticas					
Año	%	Casos	País	%	Casos
1995	62.06	36	ESPAÑA	100.00	63
1984	8.62	5			
1990	5.17	3			
1981	3.44	2			
1988	3.44	2			
1989	3.44	2			
1992	3.44	2			
2000	3.44	2			
1975	1.72	1			
Otros	5.17	3			

Tema	%	Casos
7.- Ficción.	84.12	53
9.- Oral.	6.34	4
1.- Ciencia y Tecnología.	3.17	2
2.- Ciencias sociales, creencias y pensamiento.	3.17	2
3.- Política, economía, comercio y finanzas.	1.58	1
5.- Ocio, vida cotidiana.	1.58	1

Se observa una frecuencia de uso en la literatura, aunque mucho menor en la actualidad, ya que en este caso todas las entradas recogidas en 1995 corresponden a un solo autor Miguel Sánchez-Ostiz, en su novela *Un infierno en el jardín*.

Parné

RAE

(Del caló parné, dinero, moneda).

1. m. vulg. dinero (|| moneda corriente).
2. m. vulg. Hacienda, caudal, bienes de cualquier clase.

CORDE

El término *parné* como el de *guita* se recoge mayoritariamente en relatos y novelas de autores de finales del XIX y principios del XX.

CREA

Sin filtro alguno el término aparece tan solo en 16 casos y algunos de ellos hacen referencia a frases tan populares como *maldito parné*, o *por un puñao de parné*, tan familiares gracias a la célebre copla, compuesta en 1932, titulada “María de la O”.

La copla narra la historia de una joven gitana que rompe su relación con su novio gitano para unirse a un pudiente señorito payo, dándose cuenta al pasar el tiempo, que el dinero no puede comprar el amor.

Dado que mi estudio se centra en la enseñanza de EFE, no me voy a detener en las posibles explotaciones didácticas de esta copla andaluza o las versiones cinematográficas que de ella se han hecho en la clase de español, sino solo mencionar que podrían resultar realmente enriquecedoras desde el punto de vista pragmático- cultural.

Pasta

RAE

10. f. coloq. dinero (|| moneda corriente).

En el CORDE en el campo económico no se recogen referencias a *pasta* con el significado coloquial de dinero, ni tampoco referencias orales sin filtro de tema. En el CREA, observamos ya referencias al término en textos escritos bajo el tema economía y hacienda: *sacarle la pasta*, *soltar la pasta*; y numerosas entradas en textos orales:

- 1 se ha fugado con toda la pasta de rumasa
- 4 se caló que este tío era de su tierra y le dio la pasta para que se fuera a las Américas.
- 15 ¡Pero alguien se ha quedado con la pasta!
- 16 Tres regalos que te ahorras una pasta.
- 19 ¿Pero entonces de dónde van a sacar la pasta para pagarnos a nosotros?
- 31 ¡Porque menuda pasta que se embolsa!
- 32 Tiene usted un dineral, una pasta
- 33 Yo creí que era sólo la pasta gansa lo que se blanqueaba
- 38 ¿Qué dices? y no andar racaneando pasta

- 41 se lleva una pasta que nunca viene mal
- 42 Con lo cual sería una pasta
- 43 no te lo recomiendo porque aparte que cuesta una pasta
- 47 mientras que ellos se llevan ahí un montón de pasta

En este caso, en REDES no se recoge una entrada para *pasta*, sin embargo, la recopilación anterior nos serviría para elaborar la siguiente lista de colocaciones:

Dar / sacar la pasta a alguien

Sacar / soltar la pasta para...

Quedarse / fugarse con la pasta

Ahorrarse / costar/ embolsarse / llevarse / tener / una pasta

Racanear pasta

Pasta gansa

Un montón de pasta

Observando las informaciones obtenidas al respecto de los tres coloquialismos para referirnos a *dinero* – cuartos, guita, parné, pasta- el último parece haber sustituido a los anteriores y tener una frecuencia de uso mucho mayor.

Patrimonio

RAE

1. m. Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes.
2. m. Conjunto de los bienes propios adquiridos por cualquier título.

~ nacional.

1. m. Econ. Suma de los valores asignados, para un momento de tiempo, a los recursos disponibles de un país, que se utilizan para la vida económica.

~ neto.

1. m. Econ. Diferencia entre los valores económicos pertenecientes a una persona física o jurídica y las deudas u obligaciones contraídas.

Son de nuevo muy numerosas las apariciones de este término en los corpus que trabajamos, una vez más nos parece oportuno atender a las combinaciones de este término recogidas en REDES.

patrimonio ♦ abundante, artístico, bibliográfico, colectivo, común, comunal⁵⁸, considerable, cuantioso, cultural, de valor⁶, documental, enorme, incalculable, ingente²⁰, monumental, nacional, nutrido, personal, político, valioso ♦ acrecentar(se), amasar⁴, aumentar, constituir, crecer, cuidar, declarar, despiifarrar, deteriorar(se), diezmar, difundir(se)⁹³, dilapidar, disminuir, engrosar³⁰, formar parte (de), incrementar, intervenir, labrar(se), ostentar³¹, perder, proteger, reunir, velar (por), vigilar

□ Véase también: fortuna, pertenencia.

De lo visto se desprende, que el profesor ha de ser cauteloso a la hora de responder con un sinónimo a la pregunta del alumno de qué significa un determinado concepto. Es cierto que esto ayudará al alumno a almacenar en su lexicón mental un grupo de unidades léxicas que remiten a un mismo concepto y ello resultará sumamente productivo a la hora de reconocer pasivamente, por ejemplo en la lectura de un texto, dichas unidades en un determinado contexto. Sin embargo, esto no resulta suficiente a la hora de participar activamente en una conversación o de redactar un texto; ya que la elección de un vocablo u otro dependerá del contexto y co-texto en el que dicha unidad aparezca y en tal caso los sinónimos pueden no resultar intercambiables.

Habremos de tener en cuenta el valor connotativo y las asociaciones que los diferentes términos para referirse a un mismo concepto evocan, así como los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos; *guita* significa *dinero*, pero el contexto y tipo de discurso determinará la elección de un término u otro. Sólo teniendo en cuenta todos estos rasgos podemos asegurarnos de que los alumnos serán capaz de reconocer las unidades léxicas en diferentes contextos y usarlas de un modo adecuado.

En ocasiones resultará tremendamente útil la enseñanza de las colocaciones donde dichos términos aparecen habitualmente. Según hemos podido observar el diccionario REDES puede facilitar enormemente la labor del profesor cuando el término en cuestión es una entrada recogida en él; sin embargo, hemos visto que esto no ocurre siempre, por ejemplo con el término *pasta*, en tales casos hemos pretendido ilustrar cómo sirviéndonos de otras herramientas, como el CORDE y el CREA, podemos ser nosotros mismos los que elaboramos nuestra propia lista de colocaciones.

5.1.2. Adjetivos antónimos y sus connotaciones

La oposición léxica es una relación de contraposición de significado entre dos palabras determinadas. Existen varios tipos de oposición o contrarios:

-complementarios: las unidades léxicas complementarias someten a la realidad a la que designan a una participación completa, de manera que la negación de una de ellas implica necesariamente la afirmación de la otra, por ejemplo *vivo / muerto*.

-antónimos: son términos prototípicos o generales de una oposición escalar, denotan grados de una determinada propiedad por lo que es posible diferenciar grados o niveles diferentes (*largo / corto*). Su carácter escalar explica su principal característica: estos términos pueden ser graduados mediante cuantificadores (*muy largo / bastante corto*), algo que no permiten los términos complementarios.

-inversos: se dice de dos palabras que describen una misma realidad desde puntos de vista alternativos, de modo que un significado implica el otro (*padre / hijo*). Se incluyen aquí también las unidades léxicas que denotan la posición en los extremos de un eje (*izquierda / derecha, arriba / abajo*).

En este apartado nos centraremos en tres pares de adjetivos antónimos. La primera oposición remite al hecho de tener dinero o carecer de él (*rico / pobre*), los dos siguientes pares hacen referencia a modos de actuación (*generoso / tacaño, ahorrador / despilfarrador*).

Los adjetivos arriba mencionados son palabras de alta frecuencia, mientras que los sinónimos que se registran en la red podemos considerarlos vocablos de menor frecuencia. De ello se concluye que los más frecuentes formarán parte del léxico enseñado en estados iniciales del aprendizaje del español, mientras que los otros se irán incorporando a medida que el alumno vaya tomando más contacto con la lengua y se enfrente a diferentes tipos de textos escritos y orales en registros y contextos comunicativos más variados.

Sirva como guía a la hora de planificar la enseñanza del léxico en el aula lo que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), desarrollado por el Consejo de Europa (2001), señala al respecto de la *riqueza y dominio* de vocabulario para los distintos niveles de lengua.

En la siguiente página reproducimos la tabla de descriptores:

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Se observa, según los descriptores expuestos, que a partir de los niveles intermedios el alumno ha de contar con un repertorio de vocabulario lo suficientemente alto como para no caer continuamente en la reiteración. Ello supondrá además un mayor conocimiento de los rasgos de las unidades léxicas, por ejemplo de las connotaciones que estas entrañan.

Revisemos ahora el concepto de connotación. La connotación supone la acción y efecto de connotar, es decir, que conlleva, además de su significado específico, otro de tipo apelativo o expresivo. La connotación de una palabra o frase, por lo tanto, sugiere un significado añadido y diferente al suyo propio. El acto de connotar implica que el lenguaje tiene sentidos que van más allá de lo literal.

Cuando se habla de connotación, al mismo tiempo y casi de manera irremediable, se hace utilización de su antónimo: la denotación. Este término puede definirse como el significado básico y principal que tiene cualquier palabra, es decir, el que se le otorga en cualquier diccionario.

Digamos que el significado denotativo de un vocable es objetivo y no discrepante, mientras que el connotativo es aquel que se caracteriza por ser subjetivo al ser fruto de sentimientos, sensaciones y emociones. Sin embargo, esta subjetividad no es arbitraria, las comunidades de habla comparten también unas creencias y valores

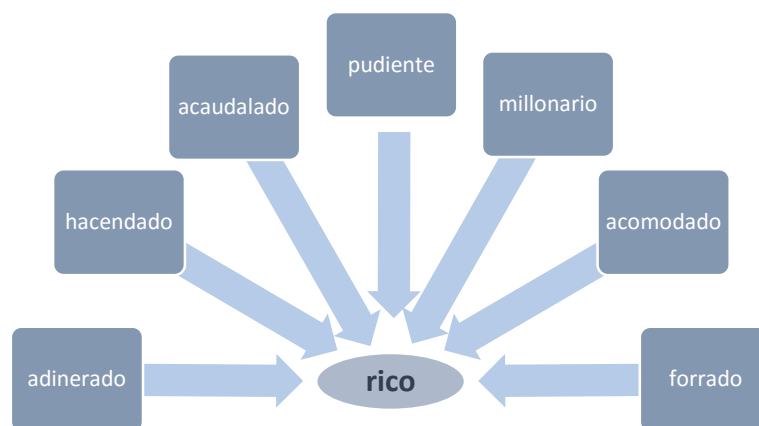
que confieren a unos vocablos una connotación más positiva que a otros. Tomemos el ejemplo de *tacaño* y la definición registrada en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE); *miserable* aparece como su primer sinónimo, le siguen otras lindezas como *ruin* y *mezquino*. La cualidad de la tacañería es cierto que no goza de buena fama, sin embargo las consecuencias de acusar a un amigo poco espléndido de tacaño distan mucho de las de hacerlo de miserable, ruin o mezquino; podemos, por lo tanto, concluir que la carga negativa de los tres últimos adjetivos es muy superior en nuestra comunidad de habla a la del primero que, aun siendo un calificativo negativo, no entraña la connotación de los otros.

Distinguiremos pues, dentro de los distintos valores semánticos que una palabra puede sugerir, aquellos que se relacionan con sentimientos positivos de aquellos que se asocian a emociones negativas. De los primeros se dice que son eufóricos y de los segundos disfóricos.

Finalmente trataremos brevemente la cuestión de la sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo en español y cómo afecta a los adjetivos del reducido corpus del que nos servimos.

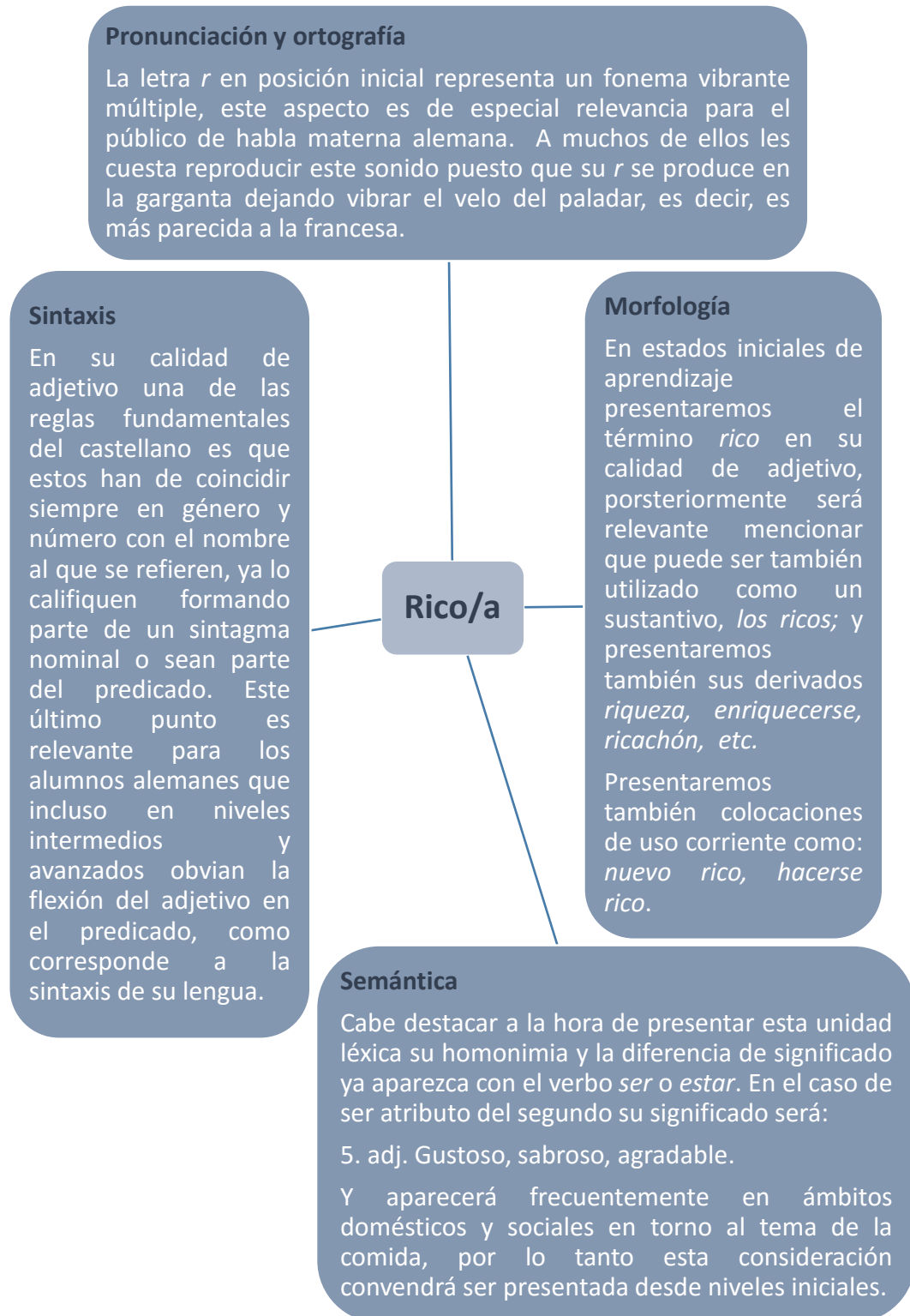
Pasemos ahora a presentar los pares de antónimos anteriormente mencionados. Para cada uno de ellos se recoge su definición según el DRAE, una red de sinónimos y presentamos algunas consideraciones sobre los mismos y pautas para su tratamiento en clase.

Rico 1. adj. Adinerado, hacendado o acaudalado. U. t. c. s.	Pobre 1. adj. Necesitado, que no tiene lo necesario para vivir. U. t. c. s.
--	--



El término *rico* es un vocablo de uso frecuente y por ello formará parte de las unidades léxicas a las que el alumno se enfrenta desde estados iniciales del aprendizaje.

En el apartado sobre el concepto de unidad léxica dimos cuenta de los aspectos a tener en cuenta para llegar a conocer un término. En el caso de *rico* estos son los que nos han parecido destacar.



Según vayamos avanzando en el proceso de enseñanza – aprendizaje la gama de vocabulario a la que el alumno está expuesto se ampliará. Es de prever que aparezcan otros adjetivos, como los recogidos en la red, usados para designar la misma realidad que presenta *rico*. ¿Bastará entonces con mencionar que tales términos son sinónimos de *rico*, unidad léxica ya conocida? En una primera aproximación sí, ya que de esta manera el alumno asociará dichos vocablos a una red ya conocida e irá de este modo ampliando su lexicón y esto propiciará el reconocimiento pasivo de dichos términos. Sin embargo, esta respuesta resultará insuficiente si lo que queremos es asegurar la correcta producción y uso de ellos en contexto. La cuestión ahora para el profesor es qué información extra es relevante para el alumno; un nativo conoce estos aspectos intuitivamente, en cambio, hay que introducirlos en la enseñanza de una lengua extranjera.

La pura definición de estos términos en el diccionario no nos basta, ya que lo que nos interesa ahora es su uso en contexto y las razones que nos llevan a elegir uno y no otro. Para determinar estos puntos elegimos una vez más como herramienta el CREA, ilustramos a continuación los resultados:

Adinerado, su frecuencia de uso es escasa y mayoritariamente en textos literarios.

Hacendado, presenta una frecuencia de uso superior al anterior tanto en prensa como en literatura. La proveniencia de los textos donde el término aparece nos informa sobre un interesante aspecto sociolingüístico de esta unidad léxica, su uso en España es muy reducido, sin embargo está mucho más extendido en el español de Hispanoamérica. Además, se tiende a usar como sustantivo, *el / un hacendado* y no tanto como adjetivo.

Acaudalado, no se puede decir que sea un adjetivo de uso muy frecuente, lo que sí se observa en las apariciones recogidas es que por lo general precede al nombre y aparece habitualmente en colocaciones como: *un acaudalado empresario, acaudalado hombre de negocios*.

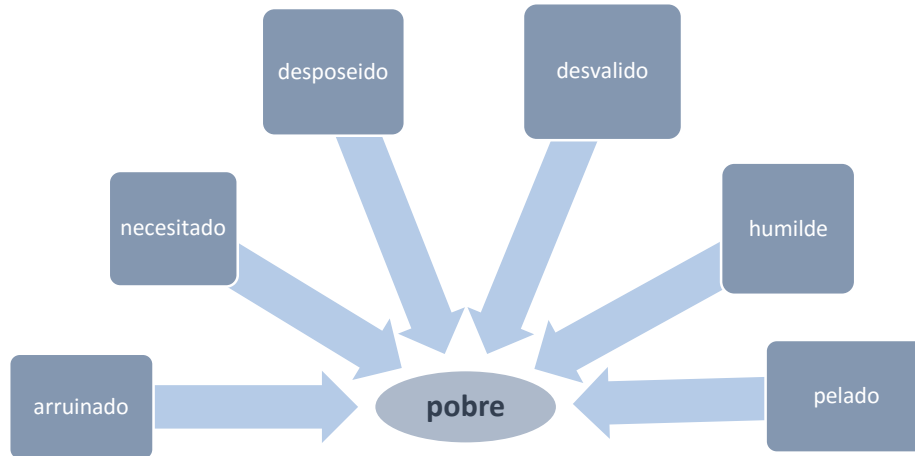
Pudiente, su presencia se reduce a las siguientes colocaciones: *clase / gente / familia pudiente*.

Millonario, es sin duda un término de alta frecuencia que además es fácilmente reconocible por un estudiante de lengua extranjera, habrá que mencionar colocaciones frecuentes tales como: *importe / atraco / negocio / fraude millonario*.

Acomodado, utilizado como calificativo de *barrio* o *familia*.

Forrado, destacaremos en este caso la pragmática del término; su uso está extendido en la comunicación oral y en textos escritos dentro de un registro informal. Gramaticalmente destacaremos que este adjetivo a diferencia de todos

los demás se usa con el verbo *estar*. Las expresiones más comunes en las que aparece son: *estar forrado de dinero / millones*. Por último, en los contextos citados aparece también el verbo, *forrarse*.



No expondremos en esta ocasión un análisis tan extenso como en el caso anterior, ya que esperamos haya servido de ejemplo de cómo proceder a la enseñanza de una unidad léxica.

Nos detendremos en mencionar el cambio de significado de *pobre* según se coloque detrás o delante del nombre, *un hombre pobre*, *un pobre hombre*; ya que en este último caso no hace referencia a los bienes económicos que posee una persona sino:

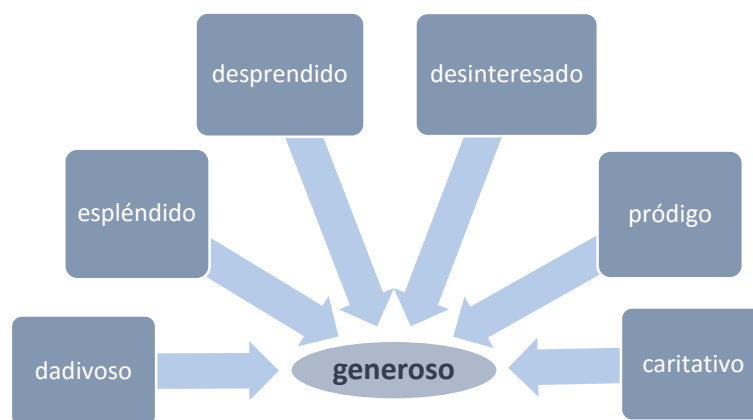
pobre ~.

1. m. El de cortos talentos e instrucción.
2. m. El de poca habilidad y sin vigor ni resolución.

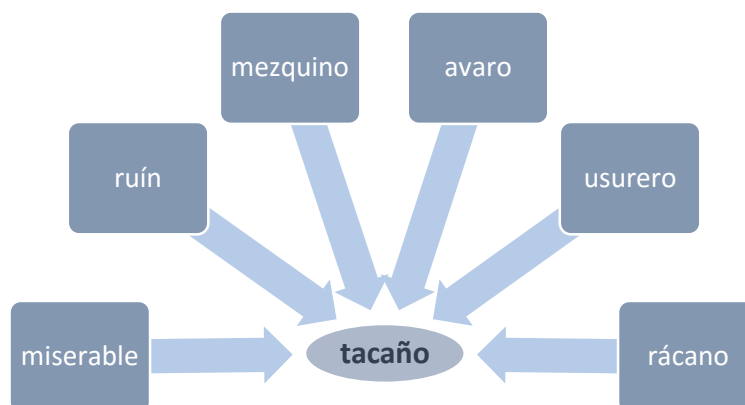
Llamaremos la atención sobre el uso de los sinónimos expuestos como atributos de *ser* o *estar*; *estar arruinado*, *ser humilde*.

Y por último, mencionaremos la tendencia en el discurso económico y político a evitar el adjetivo *pobre* y sustituirlo por *necesitado*, así se habla de *los más necesitados* para referirse a personas que viven en condiciones paupérrimas o *en vías de desarrollo* para aquellos países que en su momento se calificaron con términos disfóricos como pobres, tercermundistas, subdesarrollados y para los que ahora se utilizan calificativos como el ya mencionado o *emergentes*.

Generoso 1. adj. Dádivoso, franco, liberal. 2. adj. Que obra con magnanimidad y nobleza de ánimo. U. t. c. s.	Tacaño 1. adj. Miserable, ruin, mezquino. U. t. c. s.
--	---



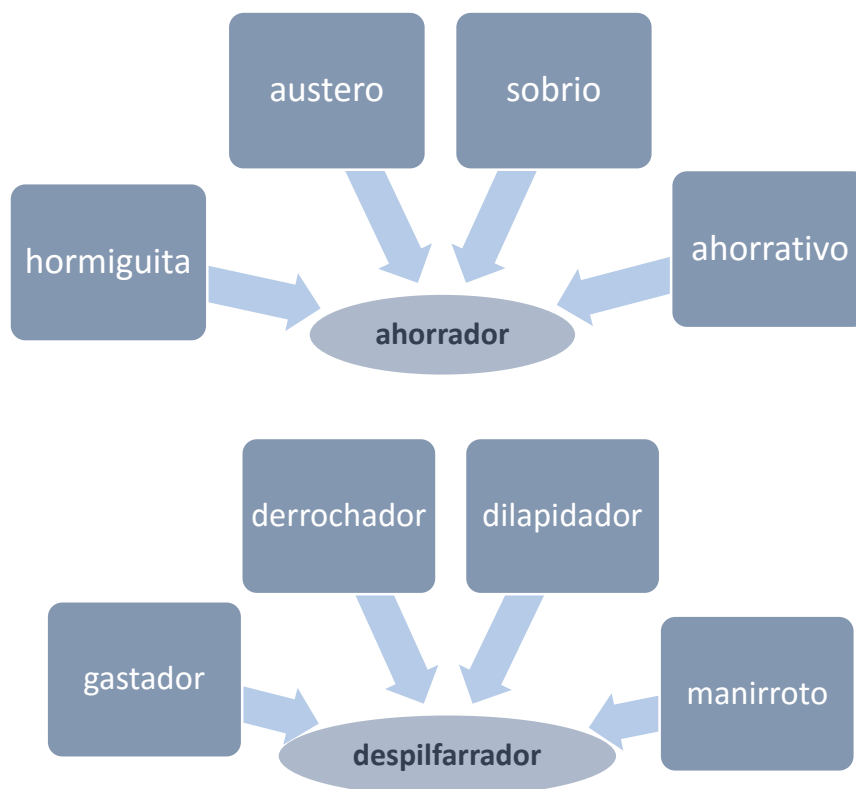
Tanto *generoso* como los sinónimos del término que se recogen albergan una connotación eufórica, todos ellos designan una cualidad positiva y se usan como atributos del verbo *ser* y raramente se sustantivan. Por lo general tienden a ser usados en compañía de adverbios como: *muy, extremadamente, totalmente, altamente, tremendamente, sumamente*; que intensifican lo positivo del vocablo. Por el contrario si se quieren usar disfóricamente se acompañan del adverbio *demasiado*.



Como ya comentamos previamente al tratar de la connotación, el término *tacaño* sería el menos marcado, mientras que los sinónimos presentados contendrían una mayor carga negativa cercana al insulto por lo que se considerarían disfóricos. Además, todos ellos se usan por lo general sustantivados al contrario que sus antónimos.

El siguiente par que recogemos es *ahorrador / despilfarrador* ya que junto con los anteriores nos van a servir para ilustrar el último aspecto que vamos a considerar en este apartado: la sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo.

Ahorrador 1. adj. Que ahorra. U. t. c. s.	Despilfarrador 1. adj. Que despilfarra. U. t. c. s.
--	--



Sustantivar significa convertir un elemento de la oración en un sustantivo o nombre. En el caso concreto que nos ocupa trataremos de la sustantivación y lexicalización de los adjetivos, es decir, de aquellas estructuras en que un adjetivo pasa a ocupar el lugar del sustantivo originario y funciona como núcleo del sintagma nominal, y el artículo como determinante.

La cuestión que nos ocupa aquí es qué factores intervienen en este proceso de sustantivación y lexicalización de adjetivos, y qué tipos de adjetivos se sustantivan con más facilidad que otros, en definitiva, dilucidar por qué es común escuchar, *es un avaro o un despilfarrador*, pero no *es un generoso o un austero*, como ya hemos venido anunciando.

Según Briz (1990) los adjetivos referidos a personas (o seres animados) se sustantivan con suma frecuencia, llegando a la designación de las mismas (*un avaro = un hombre avaro*), e incluso algunos se han convertido léxicamente en sustantivos. La distinción entre la mera sustantivación y su transición a la lexicalización está bien marcada en la gran mayoría de pares de antónimos, aunque

en algunos casos, pocos, ambos adjetivos se sitúan en la misma fase de sustantivación.

El grado de sustantivación puede ser el mismo en *un pobre / un rico* pero si comparamos los siguientes ejemplos:

un tacaño: ¿un generoso?

un usurero: ¿un caritativo?

un derrochador: ¿un austero?

se observa que, mientras la sustantivación del adjetivo negativo resulta de lo más natural, la sustantivación de los adjetivos positivos no resulta tan aceptable. Con tales adjetivos la sustantivación se reduce a contextos genéricos o en plural con artículo determinado, así ocasionalmente aparecen sustantivados en aquellos contextos en los que se refieren a una clase de individuos (*los generosos, los ahorradores, etc.*). Por tanto, se trata de sustantivaciones ocasionales.

Gramaticalmente y según recoge el DRAE, todos ellos, tanto positivos como negativos pueden sustantivarse, las siglas (U. t. c. s.) así lo indican en las definiciones recogidas del diccionario (Utilizado también como sustantivo). Sin embargo, con los positivos la sustantivación suele ser ocasional y con los segundos está lexicalizada. Por lo general en el habla coloquial es más usual que tales adjetivos positivos aparezcan al lado de un “nombre” indefinido como: *una persona, una mujer, un tipo*; resulta aceptable por tanto: *es una persona muy desinteresada, es una mujer extremadamente generosa, es un tipo muy austero.*

Podemos extraer de lo dicho que cuando procedemos a sustantivar un adjetivo positivo hay una intención comunicativa, probablemente la de otorgar a ese adjetivo una carga negativa, de manera que se usa una estructura sintáctica más propia de un adjetivo negativo. Así por ejemplo:

Juan es una gran persona y además es muy espléndido.

Este Juan es un espléndido, anda siempre invitando y regalando justo a quien menos lo necesita.

En la primera frase *espléndido* denota la cualidad positiva de quien es generoso y magnánimo, mientras que en la segunda *espléndido* aparece sustantivado y adquiere una connotación disfórica.

5.2. La metáfora en el discurso económico y financiero

La palabra *metáfora* es de origen griego y designa una “traslación del significado”. Considerada como la más importante figura estilística del discurso, el Diccionario de la Real Academia Española la define como: “Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita. Es

la aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión”.

Muchos filósofos y lingüistas han tendido a tratar la metáfora como un asunto de interés periférico y existe una tradición que ha relegado tales figuras al lenguaje poético y literario. Nosotros, sin embargo, en este estudio partiremos de la perspectiva de la lingüística cognitiva, desde la cual la metáfora se concibe como un proceso mental que permite comprender ciertos aspectos de la experiencia, generalmente abstractos e intangibles, en términos de otros que suelen ser más familiares. Se establece así, una relación asimétrica que nos permite comprender los conceptos menos concretos en términos de los que sí lo son. Una metáfora no es sólo, por tanto, un recurso literario sino un dispositivo humano para referir el mundo, para hacer una traslación de sentido.

Para esta corriente de pensamiento, la forma en que los humanos entendemos y concebimos el mundo que nos rodea es un proceso metafórico. Nuestra mente es capaz de aprehender una idea nueva por asociación o comparación, es decir, en términos de algo que ya conoce y comprendió previamente. Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la metáfora se ve como un procedimiento indispensable en nuestra forma de conceptualizar el mundo. Las metáforas como imágenes del mundo conocido permiten incorporar las complejidades del mundo por conocer o por dar a conocer. Las metáforas son figuras que trascienden el sentido de lo referido para asimilarlo con lo conocido y hacerlo entendible, comunicable y comprensible.

Sobre estas bases de la lingüística cognitiva se sustentan los estudios de Lakoff y Johnson (1986). Para ellos la metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente. Por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. El sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. Para ilustrar esto tomemos como ejemplo el concepto metafórico *El tiempo es dinero*, la concepción del tiempo como un bien valioso y a la par escaso nos permite: *calcularlo, ahorrarlo y reservarlo* para poder en otras ocasiones *invertirlo y perderlo, gastarlo* o hasta *malgastarlo y desperdiciarlo*. Que *el tiempo es dinero* es una metáfora desde el momento en que estamos usando experiencias cotidianas con *el dinero* para conceptualizar *el tiempo*. Un concepto abstracto tal como *el tiempo* se conceptualiza en términos de otro concreto que es *el dinero*.

El Diccionario de Análisis del Discurso (Charaudeau y Maingueneau) recoge tres funciones principales de este tropo:

- Estética. Conciernen sobre todo a los enunciados literarios.

- Cognitiva. En cuanto permite explicar analógicamente un dominio nuevo o poco definido por un dominio conocido. Con dicha función la metáfora cobra protagonismo en otros tipos de discurso: filosófico, pedagógico, científico, económico o simplemente cotidiano.

- Persuasiva. Función muy usada y de la que incluso se abusa en el discurso político, moral o mediático para imponer opiniones sin base.

Los lenguajes de especialidad no están exentos de carga metafórica, más bien, por el contrario, ya sea por cuestiones cognitivas, estéticas o persuasivas, - preferentemente las primeras- hallamos en ellos numerosos ejemplos de metáforas que aspiran a hacer la realidad de la que tratan más asequible al lector especializado o no. En nuestro estudio nos centraremos, en concreto, en el campo de la economía y el discurso financiero y expondremos ejemplos tomados de la prensa económica española y de las secciones de economía de periódicos de información general.

Clasificación de las metáforas

Procederemos ahora a analizar un corpus de metáforas tomadas de la prensa nacional. Para la organización de dicho corpus nos serviremos por un lado, de la clasificación de las metáforas propuesta por Lakoff y Johnson desde la perspectiva de la semántica cognitiva y por otro lado, de una clasificación basada en los campos semánticos a los que estas se asocian, es decir, atendiendo a la imagen que las metáforas evocan.

5.2.1. Tipos de estructuras conceptuales metafóricas (Lakoff y Johnson)

En *Metáforas de la vida cotidiana* sus autores presentan tres tipos de construcciones metafóricas:

- Metáforas orientacionales: Organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tiene que ver con la orientación espacial y son fruto de la propia constitución física humana y de su posición erguida. Las metáforas orientacionales dan a un concepto una orientación espacial: arriba – abajo, dentro - fuera, delante – detrás, profundo – superficial, central – periférico.

- Metáforas ontológicas: Por las que se caracteriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Dichas metáforas se basan en nuestra experiencia física y corporal previa con los objetos y sustancias que nos rodean, a partir de esa experiencia tangible podemos comprender ciertos hechos, acciones, actividades y estados. La metáfora ontológica más obvia es la *personificación*, en la que el objeto se considera un ser, toma vida propia y actúa de manera autónoma.

- Metáforas estructurales: Permiten que una actividad o experiencia se estructure en términos de otra. Estas metáforas permiten usar un concepto estructurado y claramente delineado para estructurar todo otro campo conceptual.

Metáforas orientacionales

Este grupo lo conforma un sistema de conceptos relacionados con la experiencia que cada comunidad tiene de los espacios que la rodean. En nuestra cultura se relaciona la noción “arriba” con la felicidad, la alegría, lo bueno y lo virtuoso, mientras que “abajo” se asocia a la tristeza, lo malo, el vicio. En el campo de la economía existe un conjunto de metáforas cuyo significado se basa en esta asociación. Veamos algunos ejemplos:

Arriba

“La bolsa española **sube** el 1,16 %, el mayor avance en tres semanas”

(05/08/2015, *Expansión*)

“El ibex abre la semana con una **subida** del 1,19%”

(10/08/2015, *El Economista*)

“Las importaciones **crecen** dos años después y anticipan un **crecimiento** mayor”

(16/04/2014, *Cinco días*)

“El Banco de España **eleva** hasta el 3,1% su previsión de **crecimiento**”

(24/06/2015, *El Mundo*)

“El Ibex 35 **se mueve al alza** y alcanza los 11.000 puntos”

(14/08/2015, *El Economista*)

Abajo

“**Caída** récord: la bolsa de Grecia **se hunde** tras cinco semanas cerrada”

(3/08/2015, *El Economista*)

“El mayor **desplome** histórico del índice

La Bolsa de Atenas **cae** el 23% tras cinco semanas cerrada”

(3/08/2015, *Cinco días*)

“¿Cómo te tratará tu empresa cuando llegue tu **declive** laboral?”

(15/07/2015, *Expansión*)

“El petróleo continúa **cuesta abajo**”

(06.05.2011, *Cinco días*)

“El interés del bono **cae en picado** y pulveriza mínimos en el 2,6%”

(06/06/2014, *Expansión*)

Metáforas ontológicas

De acuerdo con Lakoff y Johson, de la misma manera que las experiencias básicas de la orientación espacial humana dan lugar a metáforas orientacionales, nuestras experiencias con objetos físicos (especialmente nuestros propios cuerpos) proporcionan la base para una amplia variedad de metáforas ontológicas.

En el campo semántico que nos ocupa los autores mencionados proponen como ejemplo de metáfora ontológica la experiencia de la subida de precio, tal fenómeno puede visualizarse metafóricamente como una entidad por medio del nombre *inflación*.

“Fondos cotizados para **protegerse de la inflación**”

(28/04/2015, *Expansión*)

“Lagarde: las medidas de BCE ayudarán a **combatir la baja inflación**”

(22/01/2015, *Expansión*)

“La **inflación** negativa en Europa y el petróleo a 50 dólares **presionan** a Draghi”

(08.01.2015, *Cinco días*)

Observamos en estos ejemplos que se ha personificado la inflación, las metáforas ontológicas más obvias son aquellas en las que el objeto físico se especifica como una persona. Los ejemplos expuestos son aún más específicos, la inflación es un adversario que presiona, del que hay que protegerse y al que hay que combatir cuando nos acecha. Las metáforas ontológicas nos permiten, por tanto, dar sentido a fenómenos del mundo en términos humanos, en términos que nos son familiares y conocidos desde nuestra propia experiencia del mundo. Ver algo tan abstracto como la inflación en términos humanos es la única forma de explicarla que tiene sentido para la mayoría de la gente.

Metáforas estructurales

Como ya apuntábamos estas metáforas permiten conceptualizar un concepto en términos de otro que ya conocemos y comprendemos y que está claramente estructurado para nosotros. Un ejemplo sería la analogía que se presenta entre el dinero y un líquido, agua o un caudal. La mencionada analogía nos permite nadar en la abundancia si disponemos de líquido y el grifo está abierto y en su defecto mantenernos tan solo a flote o salir a flote como podamos si las ganancias se evaporan o los fondos se congelan. Veamos algunos ejemplos:

“El **presupuesto** de la Casa del Rey continúa **congelado** en 2016”

(04/08/2015, *Expansión*)

“Las ayudas públicas mantienen a flote a la industria pesquera española”

(03/10/2011, *El Mundo*)

“Repsol: Más de 2.100 millones de dinero fresco”

(14/01/2014, *Expansión*)

“El presidente del BCE prepara un plan de liquidez para el país heleno”

(07/01/2015, *El Mundo*)

“El flujo de Inversiones Extranjeras Directas (IED) hacia Latinoamérica cayeron en 2014 un 19 por ciento”

(30/01/2015, *Expansión*)

“Las ganancias se evaporan: el Ibex cae con la prima de riesgo disparada”

(21.12.2011, *Cinco días*)

Proponemos ahora otro caso, la analogía presentada entre una crisis y una enfermedad. En esta ocasión para ilustrarlo nos serviremos de las entradas recogidas para ambos conceptos en el ya citado *Diccionario Redes* y compararemos las palabras con las que habitualmente se combinan ambos conceptos, en concreto los adjetivos y los verbos. El número de coincidencias es altamente revelador.

Tanto una crisis como una enfermedad se pueden calificar de: angustiosa, galopante, grave, irreversible, pasajera, pertinaz, prolongada, repentina, seria y severa.

Por otro lado, ambas se acentúan, se agravan, se agudizan y se aplacan o las podemos afrontar, aliviar, arrastrar, bregar, combatir, conjurar, diagnosticar, incubar, lidiar, padecer, sobrevivir, superar y vencer; y cuando sobrevienen es posible recobrase, reponerse y sobreponerse si es que antes no remiten.

5.2.2. Clasificación según el campo semántico

Procederemos ahora a mostrar una relación clasificada de metáforas habituales en el tipo de discurso que nos ocupa atendiendo al campo semántico que evocan.

La salud

“El Banco de Inglaterra advierte del riesgo de una grave depresión económica”

(16.03.2009, *Cinco días*)

“La Caixa advierte que aumentar los salarios entorpecería la recuperación”

(12/04/2015, *Expansión*)

“Finalmente el BCE se ha rendido a la evidencia de la debilidad económica de la Eurozona”

(11/12/2002, *El Mundo*)

“Bruselas admite que **el empeoramiento** de España complica el rescate de Portugal”

(03.04.2012, *Cinco días*)

“Si no un cambio de modelo económico, sí una **profunda cirugía**”

(11/08/2015, *Expansión*)

“El mercado empuja a la banca a una nueva ronda de **saneamientos**”

(29.05.2012, *Cinco días*)

“El euríbor retoma las subidas en pleno **rebrote de la crisis**”

(09/10/2008, *Expansión*)

“Weber advierte de la **"amenaza de contagio" de la crisis griega** a otros países”

(05.05.2010, *Cinco días*)

“Los empresarios **toman el pulso a la economía**”

(09/03/2014, *El Mundo*)

“Un problema de **miopía económica**”

(08.11.2004, *Cinco días*)

“La deflación acecha, y una vez que se produce es muy difícil de combatir. Por eso urge una **vacuna preventiva, inyectando liquidez** en el bolsillo del consumidor y de las empresas”

(26-11-08, *Expansión*)

La identificación del estado de la economía con el de la salud es una constante en momentos de crisis, estas últimas se ven como una enfermedad que afecta a un ser vivo, de ahí que las reacciones de los estados afectados por una crisis sean también las propias de un cuerpo enfermo, como vemos en el apartado siguiente.

Movimientos o reacciones del cuerpo humano

“La nueva Europa **se tambalea** con el primer envite de los mercados”

(13/12/2011, *ABC*)

“Alemania asegura que su economía **ha sufrido una contracción** récord en el primer trimestre”

(17.04.2009, *Cinco días*)

“Junqueras vuelve a amenazar con **paralizar la economía** si no hay consulta”

(27/01/2014, *Expansión*)

“Otro **traspié** de la banca deja al Ibex 35 por debajo de la cota de los 10.400 puntos”

(03.11.2014, *Cinco días*)

“Buffett: 'La economía de EEUU **se cae por un precipicio**'”

(09/03/2009, *Expansión*)

La mecánica

“Corredor: La vivienda debe ser **motor de la economía**, 'pero en su justa medida'”

(18/05/2009, *El Mundo*)

“El Banco de España advierte que **la desaceleración** puede ir a peor”

(01/04/2008, *El País*)

“Strauss-Kahn alerta sobre **el recalentamiento económico** en países emergentes”

(03.03.2011, *Cinco días*)

"Me encanta ver **el engranaje económico** de una compañía"

(27/02/2004, *Expansión*)

“China: cómo cambiar de modelo sin **frenar la economía**”

(26.12.2014, *Cinco días*)

“Weber cree que Alemania aún está lejos del **despegue**”

(10/09/2009, *Expansión*)

“Salir de la recesión puede consagrar una Europa real de **dos velocidades**”

(21/06/2013, *El País*)

“La Rioja apuesta por **dinamizar la economía** en este curso político”

(02/09/2014, *ABC*)

“La UE busca una solución para **reactivar el crédito** en el sur de Europa”

(13/09/2013, *Expansión*)

“El aumento del consumo **impulsa el ritmo** de crecimiento económico”

(04.02.2004, *Cinco días*)

“La OCDE constata un crecimiento "estable", pese a **la ralentización** de China”

(10/08/2015, *Expansión*)

Las metáforas recogidas en este campo están ya tan integradas en el lenguaje técnico de la economía que han perdido su poder evocador. Se trata de metáforas lexicalizadas, también llamadas *muertas*, puesto que el oyente o el lector ya no piensan en el sentido primario de la palabra, sino directamente en el sentido idiomático que han adquirido. Este tipo de metáforas lexicalizadas forman parte de

las construcciones idiomáticas de la lengua y en concreto del lenguaje de especialidad, en este caso el español económico.

Mundo animal o vegetal

“Las señales que emite la economía en los últimos meses se traducen en crecimiento del paro, descenso de los niveles del consumo e **inflación galopante**”

(09/07/2008, *Expansión*)

“Corea, el **«tigre asiático»** salta sobre España”

(11/02/2007, *ABC*)

“Los mejores valores para **'ordeñar' la bolsa**”

(23/11/2002, *Expansión*)

“Argentina estudia apelar al Tribunal de La Haya contra los **'fondos buitres'**”

(05.08.2014, *Cinco días*)

“**Empresas golondrina**”

(19.01.2004, *Cinco días*)

La metáfora tiene, siguiendo a Newmark (1995), un doble objetivo: uno referencial, que consiste en describir un proceso o estado mental, concepto, persona, objeto, cualidad o acción de forma más global y concisa de lo que permitiría el lenguaje literal; y otro pragmático, para estimular los sentidos, interesar, agrandar, deleitar, sorprender. El primero es cognitivo y el segundo estético. En una buena metáfora, los dos objetivos se encuentran presentes. Naturalmente en los lenguajes de especialidad predomina el objetivo referencial. Por ejemplo: en la frase “inflación galopante” se alude a la imagen galopante para describir el proceso inflacionario en el cual se registra una acumulación acelerada de alza de los precios, sin embargo esta imagen también permite clarificar de manera muy concisa dicho concepto. Ambos objetivos, cognitivo y estético, se encuentran presentes.

En este campo no encontramos con metáforas más originales, o lo que podemos llamar un neologismo metafórico, es decir, de reciente creación; pero que se extienden con rapidez en un determinado campo de especialidad. En ocasiones, como hemos apuntado, se crean para mantener la atención del lector: “*ordeñar la bolsa*”, en otras para clarificar conceptos más complejos o novedosos: “*fondos buitres*” o “*empresas golondrina*”.

Mundo de la arquitectura

“**Tiemblan los cimientos** del noviazgo entre el Ibex y los 9.000 puntos”

(13.05.2009, *Cinco días*)

“La liquidez, propiciada en gran medida por el BCE, es la '**pedra angular**' del optimismo que manifiesta Citigroup”

(03/02/2012, *Expansión*)

“Galicia, primera comunidad que fija **un techo de gasto**”

(08.09.2011, *Cinco días*)

Fenómenos físicos

“**La contracción** de la eurozona se frena en el segundo trimestre y se sitúa en el 0,2%”

(07/10/2009, *El Mundo*)

“Strauss-Kahn reclama una acción concertada global contra **la turbulencia de los mercados**”

(07/04/2008, *Expansión*)

“El Banco de España aprueba **la fusión** de las cajas rurales del Sur y Córdoba”

(21.03.2014, *Cinco días*)

“**La absorción** hará que Caja España pierda peso y empleos”

(23/01/2012, *El Mundo*)

“El elevado coste de **la atomización** municipal”

(26/04/2011, *Expansión*)

“**La evaporación** de 700.000 millones de dólares en la Bolsa de Nueva York”

(17/09/2008, *ABC*)

La náutica

“Estoy sereno ante la crisis; quizá tenemos que **ajustar las velas**, pero **no el rumbo**”

(14/10/2008, *Expansión*)

“Zapatero asegura que no hay **un cambio de rumbo** en su política económica”

(09.02.2010, *Cinco días*)

“La ultraliquidez inyectada por el BCE **inunda** a la banca española y francesa”

(17/07/2015, *Expansión*)

“Hay países hermanos a tiempo de dar **un golpe de timón** económico”

(18/04/2015, *El País*)

“**Adquisiciones en el dique seco**”

(24/08/2011, *Expansión*)

“¿Podría **hundirse** así la Bolsa en España?”

(07/05/2010, *El País*)

Los ejemplos recogidos nos permiten concluir que la metáfora no es una figura exclusiva de la literatura sino que está muy presente, más de lo que en ocasiones creemos, en la lengua cotidiana y en el caso que nos ocupa en los lenguajes de especialidad.

La mayoría de las metáforas presentadas están tan consagradas, es decir lexicalizadas, que apenas nos damos cuenta de la imagen que encierran, son tan familiares para el lector de prensa económica que han perdido ya su poder evocador. Este tipo de metáforas, también denominadas “fossilizadas” forman parte ya del campo semántico de la economía y las finanzas, de modo que como ya apuntamos, el oyente o el lector ya no piensa en el sentido primario que designan sino en el sentido idiomático que han adquirido.

En lo que respecta a su tratamiento en el aula puede resultar de sumo interés proponer un contraste entre las expresiones registradas en español y sus equivalentes en las lenguas maternas de los estudiantes. Es posible que en muchas ocasiones se apele a los mismos campos semánticos citados pero otros pueden variar y no deja de ser interesante trabajar estos aspectos en una clase de EFE a un nivel avanzado, ya que tomar conciencia del modo en que ciertos conceptos abstractos se concretizan en una determinada lengua les ayudará a entenderlos mejor, interpretarlos y relacionarlos con el equivalente en su propia lengua.

5.3. El eufemismo en el discurso económico y financiero

El eufemismo es una figura retórica por la que se sustituye un término o frase que tiene connotaciones desagradables, crudas o hasta vulgares por otras palabras menos ofensivas. El eufemismo es una expresión hermosada. Dumarsais la define como una figura “por la cual se disfrazan ideas desagradables, enojosas o tristes mediante nombres que no son los nombres propios de estas ideas; ellos les sirven como de velo y expresan en apariencia otras más gratas, menos chocantes o más honestas, según se necesite”.

El eufemismo como recurso de persuasión forma parte del discurso político desde sus orígenes, las personas en el poder se han servido siempre del lenguaje como un medio no meramente informativo sino como un instrumento de persuasión y hasta manipulación. Sin embargo, no es este el tema que nos ocupa, en este apartado pretendemos dar cuenta de una serie de eufemismos generados en el discurso económico y financiero a raíz de la reinante crisis económica ya que, a juicio de los expertos, el uso de los mismos se intensifica en tiempos de crisis.

El uso y abuso de esta figura retórica fue el tema de discusión del VIII Seminario Internacional de Lengua y Periodismo *El lenguaje de la crisis*, celebrado en mayo de 2013 en San Millán de la Cogolla (La Rioja). En esta cuna del castellano se dieron

cita, lingüistas, periodistas y economistas para debatir sobre la influencia de la crisis en el lenguaje, el uso de metáforas, eufemismos, la recuperación y creación de nuevas palabras y el dilema entre la corrección política y el lenguaje catastrofista.

Nos ha parecido interesante dedicar un apartado al tratamiento del eufemismo sin entrar, ni muchísimo menos, en la discusión de lo lícito o ilícito de su uso o abuso; sino con el objetivo de presentar este nuevo campo semántico que la crisis económica ha generado, compartiendo la idea de la periodista Soledad Gallego-Díaz (El País) de que "Esta crisis económica nos ha hecho mucho más ricos en vocabulario ya que ahora utilizamos palabras que antes desconocíamos y sabemos lo que significan".

A continuación recogemos algunos de los ejemplos mencionados por los allí presentes y su presencia en publicaciones de prensa económica y de información general.

"El PP admite que para ser competitivos hay que entrar en una senda de "moderación salarial""

(11/08/2012, *Cinco días*)

El término moderación remite a templanza, sensatez en las acciones, es decir, evitar el exceso moderándose, sin embargo la realidad de la expresión "moderación salarial" remite más bien a *recorte, rebaja salarial o congelación de los salarios*.

"La 'resaca' de la economía española, según 'The Economist'"

(07/11/2008, *El Mundo*)

La resaca denota el malestar que siente aquel que se ha excedido con el alcohol, utilizar esta imagen para hablar de la crisis traslada, de algún modo, la culpa a quien la sufre, por haber bebido más de lo debido o sin moderación.

"De Guindos avisa al PP que el próximo informe del FMI podría incluir un crecimiento negativo del PIB para España en 2012"

(18/01/2012, *Expansión*)

Esta colocación es a toda vista una contradicción, crecimiento denota aumento y se le añade un adjetivo negativo, este eufemismo se emplea frecuentemente para dar datos negativos sobre la evaluación de una variable económica: PIB, empleo, inversión, consumo, etc. Es claro que un crecimiento negativo, sólo puede ser un decrecimiento, pues de negar algo positivo solo puede resultar algo negativo. A este respecto apunta Darío Villanueva, director de la Real Academia Española (RAE) que especifica este mecanismo como: "Una forma de afirmar algo malo es negar algo positivo".

La misma antífrasis se observa en:

“Solbes admite que la moderación del PIB al 2,7% confirma una **"desaceleración rápida"**”

(14/05/2008, *El País*)

Si una desaceleración como se indica en el DRAE es una disminución de la velocidad, parece obvio que acelerar es rápido y desacelerar es lento. Yo siempre creí que subir arriba y bajar abajo resultaba una redundancia, pues ambas acciones ya entrañan la dirección del movimiento, sin embargo, a la vista de los dos últimos ejemplos parece loable pensar que cualquier día de estos subiremos abajo y bajaremos arriba.

“La Real Fábrica de Tapices solicita **el concurso de acreedores**”

(16/07/2015, *El País*)

Esta es la forma que eligió la ley de 2003 para referirse a la antigua quiebra de una empresa y la consecuente suspensión de pagos, sin duda estos dos últimos términos son mucho más explícitos y crudos.

“Barclays pacta con los sindicatos y rebaja a 975 el número de afectados por el **ERE**”

(26/02/2015, *Expansión*)

Un expediente de regulación de empleo (ERE) es el tecnicismo adoptado para referirse a una reducción de plantilla o despido colectivo, una vez más el eufemismo utilizado edulcora la dura realidad de muchas empresas y las consecuencias para sus trabajadores en tiempo de crisis.

“Feria Valencia reconoce **"tensiones de liquidez"** para aguantar este año”

La institución ferial registra un **fondo de maniobra negativo** de 3,5 millones de euros al cierre de 2014 y deja en manos de la intermediación de la Generalitat ante los bancos y de su **apoyo financiero** poder afrontar los pagos este año.

(19/08/2015, *Expansión*)

Este titular y la entradilla que le sigue son realmente ilustradores de la continua y persistente presencia de estas “maniobras” eufemísticas en la prensa diaria. En tan sólo cuatro líneas nos encontramos, primeramente, con *tensiones de liquidez*, parece que el término tensiones se está haciendo común para referirse a la falta de dinero en caja:

“El gobierno local afirma que son «previsibles» **tensiones de tesorería**”

(02/01/2014, *ABC*)

A continuación, y me queda la duda de si para aclarar, se habla de *fondo de maniobra negativo*, como lectora he de decir que me cuesta imaginarme el concepto pero doy por hecho que se trata de un déficit de 3,5 millones de euros ante el cual no queda más remedio que recurrir a un rescate o ayuda, términos que también se tienden a evitar por medio del ya tan manido *apoyo financiero*.

De lo expuesto se concluye que la lengua es un instrumento clave para dar a conocer una realidad según más convenga. Como profesores de lenguas hemos de ser conscientes de estos mecanismos para ayudar a nuestros alumnos a entender la realidad que dichos términos encierran.

El tratamiento de estas expresiones eufemísticas habrá de hacerse en contexto, se trata de unidades léxicas que no siempre resultan evidentes y pueden ser difíciles de entender simplemente con la ayuda de un diccionario. La enseñanza de una lengua no puede ir desligada de la cultura y la sociedad que precisamente a través de ella se transmite y se intenta comunicar. El tratamiento de estos mecanismos lingüísticos va unido pues a una contextualización sobre la sociedad y, en este caso concreto, del estado de la economía que los genera.

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este apartado vamos a presentar dos unidades didácticas dirigidas a diferentes niveles de lengua. En cada una de ellas se ha pretendido que amén de otros objetivos lingüísticos se trabaje la competencia léxica contextualizada. En las unidades se presentan actividades en la que los aprendientes tienen la oportunidad de conocer nuevas unidades léxicas o de reciclar otras ya presentadas, con el objetivo de ampliar sus redes semánticas y contribuir a la construcción de su lexicón mental en la lengua de estudio.

Cada secuencia didáctica viene acompañada de su ficha técnica, sin embargo, y por cuestiones de espacio, sólo hemos desarrollado la explotación detallada de cada actividad propuesta, como si se tratara de la guía didáctica / libro del profesor, para la primera secuencia.

Ficha técnica unidad “Dinero llama a dinero”

NIVEL: A2 del MCER

TIPO DE APRENDIENTES: jóvenes / adultos universitarios.

ENTORNO DE ENSEÑANZA: Universidad técnica en Alemania. Español como segunda lengua extranjera.

TEMPORALIZACIÓN: Unidad didáctica para llevar a cabo en una sesión lectiva de 90´

-Presentación (actividad 1): 45´

-Atención a la forma (actividades 2 y 3): 30´

-Tarea final (actividad 4): 15´

TEMA: el dinero

TAREA FINAL: redacción de un decálogo para llevar una vida sin problemas económicos.

OBJETIVOS:

- Aprender nuevas unidades léxicas relacionadas con el tema *dinero*.
- Fomentar el uso de un diccionario monolingüe.
- Integrar el nuevo léxico en actividades de producción dentro de un contexto situacional y lingüístico.

CONTENIDOS:

- Funcionales: dar consejos.
- Gramaticales: repaso de las formas del imperativo afirmativo. Formas del imperativo negativo. Repaso de los pronombres objeto directo e indirecto y atención a la colocación de los mismos con las distintas formas verbales y en caso de aparecer ambos en una frase.
- Léxicos: colocaciones y expresiones fijas en torno al tema *dinero*.
- Estratégicos: aprender a combinar ciertas palabras y expresiones fijas.
- Culturales: conocer expresiones en torno al dinero, colocaciones y refranes y comparar con expresiones similares en su lengua.

EVALUACIÓN: El profesor llevará a cabo la evaluación del producto final, la tarea, pues en ella se podrá comprobar si los alumnos han adquirido las nuevas unidades léxicas, así como las formas del imperativo para ser capaces de utilizarlas en una actividad comunicativa de producción.

RECURSOS PARA EL AULA: reproductor de audio. Diccionario de la RAE en línea.

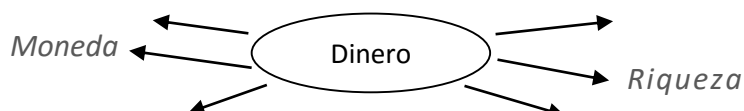
PROCEDIMIENTO: presentar a los alumnos los objetivos de la unidad didáctica y de la tarea final que se llevará a cabo.

Dinero llama a dinero

1 Dinero llama a dinero.

a ¿Conoces esta expresión popular? ¿Cómo la interpretas? ¿Existe un dicho similar en tu lengua?

b En parejas. ¿Qué otras expresiones conocéis para referirse al *dinero* o relacionáis con este tema?



c Lee el texto a continuación y coloca los siguientes epígrafes en la parte del texto que corresponde.

Valore su capital y sáquele el máximo partido.
Disfrute el momento con medida.
Identifique sus necesidades.

No gaste innecesariamente.
Invierta con sensatez.
No se olvide del futuro.

No gaste innecesariamente.

La expresión “Dinero llama dinero” o “Plata llama plata” puede llegar a ser muy cierta, si se comprende que el truco está en... no gastarlo.

Lo principal para que este dicho popular funcione, reside en saber ahorrar y en escoger cómo invertir. Hay un gran número de personas que relacionan esta expresión “Dinero llama dinero” con el hecho de mostrar o aparentar lujos y riqueza. Si se piensa de esta manera, es fácil caer en conductas de falsedad o engaño hacia los otros; o en la falsa idea de poder adquirir dinero fácil. No siempre “Dinero llama dinero”; si no se hacen las elecciones correctas, puede estar simplemente atrayendo problemas.

Si “Plata siempre llama plata”, entonces es lógico pensar que todas y cada una de las personas que han ganado la lotería tendrán una garantía de una vida próspera por siempre y para siempre. Y no es así. Se han visto muchísimos casos de ganadores repentinos de premios que derrocharon la fortuna ganada en un abrir y cerrar de ojos porque no supieron sacar beneficio ni multiplicar su dinero con sabiduría.

La clave es el ahorro. Identifique las verdaderas prioridades, es decir, tenga un “colchón económico” para los tiempos difíciles. Escoja bien sus inversiones. Si ha sido lo suficientemente previsor en los momentos duros, usted nunca llegará a sentir angustia económica, por lo tanto los demás no lo verán apurado económicamente y así “Dinero llama dinero”.

Saber que se tiene un capital a su favor, para los momentos cruciales, o para arrancar un nuevo proyecto es lo que le va a dar esa tranquilidad para emprender nuevos proyectos, si ha sabido controlar su dinero e invertirlo sensatamente, el día de mañana podrá con más facilidad revalorizar su capital. Piense a largo plazo.

Abstenerse de ciertos caprichos no significa no gozar de la vida y disfrutarla, la cuestión es ¿No quiere que ese disfrute le dure por un tiempo más largo? No viva solo en el presente. Entonces, ahorre y no malgaste su fortuna.

(Adaptado de *eléxito.com*)

d ¿Qué hacemos con el dinero? Busca en el texto diferentes actividades que se pueden realizar con el dinero. Compara con tu compañero / a.

El dinero se puede gastar y también...

e En el texto aparecen también los términos “fortuna” y “capital”. Asocia los siguientes elementos para obtener combinaciones de dos o tres de los elementos con sentido.

amasar		incalculable
amortizar		contante y sonante
blanquear		humano
revalorizar	dinero	negro
deber	capital	fácil
derrochar	fortuna	financiero
ganar		
heredar		

Ejercicio 1 LE²

² Ejercicios que se encontrarían en el libro de ejercicios

2 Ahorre y no malgaste su fortuna.

a Busca en el texto las formas verbales para expresar consejos y formas de actuar con el dinero y completa la tabla.

		-ar	-er	-ir
+	(tú)	disfruta	escoge	invierte
	(usted)
-	(tú)	no gastes	no emprendas	no vivas
	(usted)	no emprenda

Ejercicio 2 LE

Recuerda

Ya conoces las formas del imperativo afirmativo.

El imperativo negativo se forma a partir de la primera persona del presente Hago – No hagas

b En parejas. Uno / -a dice el imperativo afirmativo de estos verbos en la forma del "tú" o "usted". El compañero / -a dice el imperativo negativo correspondiente. Después al revés.

ahorrar // invertir // controlar // adquirir // depositar //

perder // acumular // malgastar // ganar

3 No guarde su dinero, inviértalo. ((Audición 1))

a Escucha los diálogos. ¿De qué hablan? Relaciona los diálogos con su tema correspondiente.

- | | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Dinero negro | <input type="checkbox"/> Una herencia | <input type="checkbox"/> Capital humano |
| <input type="checkbox"/> Un préstamo | <input type="checkbox"/> Una fortuna inmensa | <input type="checkbox"/> Una empresa |

b Escucha otra vez y luego lee estos extractos de los diálogos.

¿A qué objeto se refieren las palabras marcadas en **negro**? ¿A quién se refieren las palabras marcadas en **rojo**?

● Mi tía Josefina me ha dejado una pequeña cantidad de dinero al morir ¿qué **me** aconsejas hacer?
○ Inviértela en bonos del estado.

● Todavía debes dinero a papá, él no pasa por un buen momento. Devuélveselo por favor.
○ ¿En serio? ¿Por qué no **me lo** has dicho antes?

● Podemos comprar un coche de empresa.
○ Andrés, **te** he dicho muchas veces que gastas dinero con mucha alegría. Hemos invertido mucho en este negocio, ahora está empezando a dar beneficios. No **los** derroches así.

○ La Policía ha detenido un grupo por blanqueo de dinero.
● ¿Cómo **lo** hacían?
○ **Lo** blanqueaban en un locutorio telefónico.

¿Recuerdas?

Lo
La
gastas
Los
Las
Me
Te
Le
interesa
Nos
Os
Les

Si los dos pronombres aparecen juntos el objeto se coloca antes que el

Con el imperativo afirmativo los pronombres se colocan.....

Le y les cambian a en combinación con lo, la, los, las.

c Ya conoces los pronombres directos e indirectos. ¿Qué pasa si aparecen juntos?
¿Dónde se colocan?

Completa la regla.

¿Cuándo me vas a devolver el dinero? El mes que viene doy.

¿Qué hago con la herencia? No malgastes. Inviérte..... .

¿Le has entregado el cheque a Lucía? Sí, ya di ayer.

Ejercicio 3 LE

4 ¿Cómo disfrutar de una vida sin apuros económicos?

En grupos de 4. Preparad un decálogo de consejos para llevar una vida sin problemas económicos. Cada grupo expone su lista y finalmente se eligen los 10 mejores consejos entre los diferentes grupos.

Ejercicios (Libro de ejercicios)

1 Completa las frases con la palabra adecuada.

- Los abuelos de Pablo emigraron a Brasil en su juventud, allí _____ una fortuna incalculable.
- Si las ventas se mantienen a este ritmo en dos años podemos _____ el capital invertido inicialmente y empezar a generar beneficios.
- La Policía Nacional ha detenido a 14 personas por traficar con cocaína y _____ dinero negro a través de una red de locutorios telefónicos y locales de transferencia de dinero.
- Un joven estadounidense ha sido sentenciado por _____ el dinero que por error fue ingresado en su cuenta bancaria.
- -Algún día nadie llevará dinero encima.
-Pues mira, yo no lo creo. El otro día leí que las compras de menos de 20 euros se pagan casi siempre con dinero _____ mientras que las compras entre los 50 euros y los 100 euros se pagan con tarjeta.

2 Cómo ganar dinero fácil.

Completa con las formas del imperativo afirmativo o negativo de los siguiente verbos.

vender // pagar // realizar // temer // confiar // convertirse // trabajar // alquilar

¿Quieres ganar dinero rápido y con poco trabajo?

_____ *¡Hacerlo es fácil!*

_____ *tus cosas y trastos en tiendas locales y _____
espacio en tu casa.*

_____ *un espacio. Una habitación de huéspedes, un sótano, un
aparcamiento.*

_____ *en cliente misterioso. Se te pagará por visitar tiendas y
restaurantes secretamente y hacer un informe.*

_____ *encuestas en línea. Hay empresas que pagan por ello.*

_____ *para eventos especiales. Muchas empresas necesitan gente
por períodos cortos.*

Advertencias:

*Internet puede ser peligroso. _____ en páginas que ofrecen
grandes ingresos y que requieren una inversión.*

_____ *para unirte a paneles de encuestas, todos los legítimos son
gratuitos.*

3 Los pronombres complemento directo e indirecto.

Sustituye las palabras marcadas en estas frases según el modelo.
Primero los **objetos directos**, después los **indirectos**. Finalmente ambos.

1. Damos **asesoramiento financiero** a nuestros clientes.

Les damos asesoramiento financiero / Lo damos a nuestros clientes / Se lo damos.

2. Concedemos **préstamos** a los clientes con problemas de liquidez.

3. Cambiamos a los clientes **moneda extranjera**.

4. Ofrecemos al cliente **cajas de seguridad**.

5. Comunicamos a nuestros clientes **las ofertas de productos bancarios interesantes**.

FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

1 Dinero llama a dinero.

Objetivo

- Activar e introducir vocabulario para hablar del *dinero*.
- Comprensión lectora para presentar en un contexto situacional expresiones fijas y colocaciones.
- Introducir colocaciones léxicas en torno a *dinero, fortuna y capital*.
- Usar el diccionario como instrumento de aprendizaje para conocer la correcta combinación de palabras.

Procedimiento

- Escriba en la pizarra la expresión que da título a la unidad y a la actividad y pregunte a los alumnos cómo la interpretan. Averigüe si existe alguna expresión similar en la lengua materna de los alumnos e invite a los alumnos a aportar otros dichos en su lengua en relación al tema *dinero*. El profesor aportará la versión en castellano si es que la hubiera.
- Deje 5' para que los alumnos en parejas completen el memomapa. Permita que los alumnos utilicen sus diccionarios si fuera necesario. A continuación cada pareja presenta en pleno sus aportaciones sin repetir las ya mencionadas por sus compañeros y el profesor toma nota completando el memomapa en la pizarra con las aportaciones de la clase.
- Presente los adjetivos derrochador y ahorrador, invite a sus alumnos en pleno a definirse y a justificar su respuesta. Puede preguntar a sus alumnos en qué gastan o invierten su dinero, así como los motivos por los que ahorran, si se da el caso.
- Anuncie a los alumnos que a continuación leerán un texto en el que se presentan algunos consejos para evitar problemas económicos. Asegúrese de que entienden el contenido de los epígrafes.

-Deje un tiempo razonable para que los alumnos puedan realizar una comprensión global del texto que les permita asociar los epígrafes con el contenido de cada párrafo.

-Comente los resultados en pleno.

-Proponga una segunda lectura más detallada para llevar a cabo la actividad 1d y resuelva ahora las dudas de vocabulario que pudieran surgir, anotando en la pizarra el vocabulario relevante para la realización de la actividad posterior.

-Llame la atención de los estudiantes sobre la importancia y utilidad de aprender expresiones fijas o colocaciones léxicas y sobre el hecho de que es probable que un diccionario bilingüe no les ayude a la realización de la tarea. Pregunte si conocen el significado de amasar o invite a que busquen su significado en el diccionario que habitualmente utilizan. A continuación muestre la entrada de “amasar” en el diccionario de la RAE y en concreto:

2. tr. Reunir, acumular fortuna o bienes.

-Deje tiempo para que los alumnos realicen la tarea en parejas y finalmente expongan los resultados en pleno.

-Una vez contrastadas y dadas las soluciones puede sugerir a los estudiantes escribir algunas frases donde utilicen al menos 4 de las expresiones aprendidas. La actividad 1 del apartado de ejercicios servirá como tarea de consolidación y se aconseja dar como deberes.

Solución

Combinaciones tomadas de *Diccionario Redes*, Ignacio Bosque.

Amasar una fortuna incalculable.

Amortizar el capital.

Blanquear dinero negro.

Revalorizar el capital.

Deber dinero.

Derrochar dinero / una fortuna.

Ganar dinero fácil.

Heredar dinero / una fortuna.

Dinero contante y sonante.

Capital financiero / humano.

2 Ahorre y no malgaste su fortuna.

Objetivo

- Repasar las formas del imperativo afirmativo.
- Presentar y sistematizar las formas del imperativo negativo.
- Fijar las formas del imperativo afirmativo y negativo.

Procedimiento

- Comente a los alumnos que en el texto aparecen formas verbales en imperativo, recuérdelos que ya estudiaron previamente el imperativo afirmativo y repase si es necesario su formación.
- Dígalos que en el texto aparecen también formas del imperativo negativo y pídalos que busquen en el texto todas las formas que aparecen del imperativo, tanto afirmativas y negativas y que completen después la tabla con los verbos que faltan.
- Dirija la atención de los alumnos al cuadro informativo junto a la tabla y recuerde los verbos con cambio vocálico y aclare que conservan esta irregularidad en el imperativo.
- A continuación realice la actividad 2b como se indica, invitando a los alumnos a no seguir el orden dado para que el siguiente compañero esté atento.

3 No guarde su dinero, inviértalo. ((Audición 1))

Objetivo

- Comprensión auditiva global para sensibilizar a los alumnos sobre el uso de los pronombres de objeto directo.
- Sensibilizar a los alumnos sobre las reglas de combinación de los pronombres de objeto directo e indirecto en un contexto significativo.
- Sistematizar las reglas de combinación de los pronombres de objeto directo e indirecto.

Procedimiento

- Explique a los alumnos que van a escuchar cuatro diálogos. Asegúrese de que los conceptos de 3a están claros.
- Proceda a realizar la audición y a continuación deje tiempo para que los alumnos comparen sus respuestas entre sí.
- Pida a varios voluntarios que den la solución y anímelos a que expliquen qué información les ha ayudado a decidirse por esa respuesta.
- A continuación dirija la atención de los alumnos hacia el recuadro del margen derecho y recuérdelos que ya estudiaron dichos pronombre en el nivel A1.

-Invítelos a leer los extractos, mientras escuchan de nuevo la audición y a explicar a qué o quién se refieren los pronombres en cada caso.

-Pídeles que se fijen en el recuadro de la derecha y con la ayuda de los extractos de los diálogos completen las reglas al respecto de su colocación cuando los dos pronombre aparecen juntos: el indirecto precede al directo y que la tercera persona *le / les* se transforma en *se* si aparece junto *lo / la / los / las*.

-Por último y una vez realizado el ejercicio 3c en pleno, los alumnos realizan individualmente el ejercicio 3 del apartado de ejercicios.

4 ¿Cómo disfrutar de una vida sin apuros económicos?

Objetivo

-Reciclar el léxico aprendido en la lección y reutilizarlo contextualmente en una actividad de producción libre.

-Poner en práctica las formas de imperativo afirmativo y negativo para dar consejos en una situación contextualizada.

-Utilización de los pronombres objeto directo e indirecto como recursos para evitar la repetición de objetos o personas ya mencionadas.

Procedimiento

-Distribuya a los alumnos en grupos de cuatro personas. Asigne a cada uno un rol en el grupo: el portavoz, el controlador del tiempo, el que toma notas de las ideas y el que modera las intervenciones de cada uno.

-Invite a los alumnos a utilizar la estructura ya conocida “ *Si + presente de indicativo...* ” e invite a usar ahora un imperativo para completarla y dar un consejo ante la situación presentada en la oración subordinada condicional, insista también en la idea de usar los pronombres de objeto directo e indirecto para no repetir conceptos ya mencionados. Escriba un ejemplo en la pizarra:

Si recibes una herencia, no la malgastes rápidamente, pide asesoramiento financiero e inviértela bien.

-Informe a los alumnos de que una vez explicada la tarea y resueltas las dudas de cómo llevarla a cabo dispondrán de 10 minutos para realizarla.

-Camine por la clase y observe sin intervenir las aportaciones y el trabajo de cada grupo. Tome nota de algunos aspectos positivos de su trabajo o de otros que considere oportuno aclarar o mencionar en la posterior evaluación de la actividad.

-Concluido el tiempo los portavoces de cada grupo exponen los decálogos, invite a los otros grupos a tomar nota de aquellos consejos que les parecen más interesantes. Finalmente se eligen los 10 mejores consejos de todo el grupo.

Alternativa

-Cada grupo escribe su decálogo en forma de póster, los decálogos se cuelgan en la pared de la clase. Los estudiantes se pasean y leen los decálogos de los demás grupos. Cada estudiante marca con una barrita los consejos que le parecen más interesantes y finalmente se contabilizan los consejos con más puntos y se crea el decálogo del grupo.

Ficha técnica “De enfermedades y crisis económicas”

NIVEL: B2 del MCER

TIPO DE APRENDIENTES: jóvenes / adultos universitarios.

ENTORNO DE ENSEÑANZA: Universidad técnica en Alemania. Español como segunda lengua extranjera.

TERMPORALIZACIÓN: Unidad didáctica para llevar a cabo en una sesión de tres horas lectivas (hora lectiva 45´)

-Presentación del tema. Comprensión lectora. Resumen (actividad 1): 45´

-Expresión oral y comprensión auditiva. (actividad 2): 30´

-Pre-tarea (actividad 3): 20´

-Tarea final (actividad 4): 40´

TEMA: el ébola y la crisis griega

TAREA FINAL: creación de una red de colocaciones (adjetivos y verbos) en torno a los conceptos “enfermedad” y “crisis”. Comparativa con el alemán, expresiones equivalentes.

OBJETIVOS:

-Comprensión lectora de un texto para la realización de un resumen.

-Comprensión auditiva para tomar notas sobre una exposición.

-El concepto de *colocación*.

-Creación de redes semánticas.

CONTENIDOS:

-Funcionales: realizar una exposición sobre un tema de actualidad a partir de un texto informativo sobre el mismo.

-Léxicos: utilización de léxico especializado. Colocaciones y expresiones fijas en torno al tema *enfermedad y crisis*.

-Estratégicos: aprender a combinar ciertas palabras y expresiones fijas. Consulta de un diccionario combinatorio de español.

-Culturales: conocer expresiones en torno a los temas mencionados, colocaciones y comparación con expresiones similares en lengua alemana.

EVALUACIÓN: El profesor comprobará a través de la realización de la tarea final si los estudiantes han entendido el concepto de colocación y si satisfactoriamente han encontrado expresiones similares en su lengua.

RECURSOS PARA EL AULA: Diccionario Redes.

PROCEDIMIENTO: presentar a los alumnos los objetivos de la unidad didáctica y de la tarea final que se llevará a cabo. La clase se divide en dos grupos. A cada grupo se le asigna uno de los temas (Grupo A: *ébola* / Grupo B: *crisis griega*)

La severa crisis del ébola

1 El ébola.

a En parejas. ¿Qué sabéis del ébola? Comenta con tu compañero / -a las informaciones que tenéis sobre esta grave enfermedad.

b Lee el texto y escribe un breve resumen del mismo que contenga las expresiones subrayadas en él.

c En grupos de 3 comparad vuestros resúmenes y preparad unas notas breves para exponer oralmente el contenido de la entrevista. Una vez más la exposición habrá de contener las expresiones subrayadas.

Timothy La Rose es un experto en comunicaciones, medios sociales y prensa, conferenciante y escritor. Desde 2013 es el jefe de comunicación de Unicef en la República de Guinea y como tal ha vivido la severa crisis del ébola desde su inicio hasta la actualidad. Hablamos con él a su paso por Madrid.

Pregunta: ¿Cómo es la situación en los tres países más afectados por el ébola, Guinea, Sierra Leona y Liberia, ahora mismo?

Respuesta: La situación ha mejorado mucho. En Liberia y Sierra Leona hace semanas que no tenemos ningún caso nuevo y en Guinea quedan solo unos pocos. Estamos satisfechos, pero el ébola todavía no se ha combatido, hay que seguir trabajando. La gran preocupación ahora es abordar lo que va a suceder en los que se refiere a la salud. Prevemos que pueda producirse un resurgimiento de enfermedades que hasta ahora estaban controladas, como la malaria, por ejemplo. No podemos esperar a otra crisis como esta. Tenemos que empezar ya a reconstruir los servicios de salud de los tres países y necesitaremos una gran inversión.

Una de las razones por la que este brote ha afectado tanto a estos países y no a otros, donde también se han registrado casos de ébola, es porque sus sistemas sanitarios estaban en muy malas condiciones. Si hubieran tenido un sistema más fuerte posiblemente se hubiera podido luchar contra el ébola de forma diferente.

P. ¿Cuáles son los efectos que está teniendo esta grave epidemia en la sociedad?

R. Solo en Guinea tenemos más de 6.000 huérfanos que han perdido uno o ambos padres; y el total en los tres países juntos se eleva a más de 19.300. En Guinea, tenemos la suerte de que casi todos los niños y niñas han sido acogidos por familias, pero esto supone una carga adicional para familias a las que ya les cuesta criar a sus propios hijos. Además, los menores que pierden a sus padres están traumatizados, por eso desde

Unicef les damos apoyo psicosocial con el propósito de ayudarles a superar y vencer las consecuencias de esta enfermedad.

P. La comunidad internacional ha sido acusada de reaccionar demasiado tarde y de dar una respuesta muy lenta a la crisis del ébola. ¿Está usted de acuerdo con esto?

R. Yo puedo hablar de la respuesta dada por Unicef, que es lo que conozco. Desde el primer momento hemos estado sobre el terreno en los tres países distribuyendo clorina a los hospitales, por ejemplo. Enseguida, también, empezamos a sensibilizar a la población sobre la necesidad de lavarse las manos, de tener cuidado. Es verdad, insisto, que si estos países hubieran contado con sistemas de salud más fuertes, habría sido más fácil lidiar contra la enfermedad.

P. Quizás una de las lecciones aprendidas en esta crisis es que África puede ayudar a África. Los países del continente se han volcado con la ayuda a la región enviando personal sanitario, medicinas y materiales. ¿Qué piensa de esto?

R. Por supuesto que ha sido así. Hemos visto claramente a África ayudando a África. Ya lo habíamos visto en otras formas, como misiones de paz u ofreciendo apoyo financiero ante la crisis, pero esta vez hemos experimentado claramente el potencial de África volcándose para afrontar el ébola. África ha demostrado que no se queda sin ayuda si nosotros no estamos allí.

P: ¿Piensa que un brote de ébola como este se puede repetir en la región?

R: No estoy tan preocupado por eso —creo que sería difícil—, como con el hecho de que tenemos tres países que tienen sus sistemas de salud bajo mínimos y si queremos prevenir un nuevo brote de ébola o de cualquier otra enfermedad, tenemos que reforzarlos.

Eso significa que hay que invertir dinero en estos tres países. Por ejemplo, solo en Unicef Guinea tenemos un déficit de 40 millones de dólares en el presupuesto de este año y necesitamos el dinero para bregar contra el brote de ébola y para empezar a reconstruir el sistema de salud.

(Adaptado de El País)

2 Toma nota.

a Escucha las presentaciones de tus compañeros sobre otro tema de actualidad y toma nota de los aspectos más importantes.

b Compara tus notas con las de otros dos compañeros / -as.

3 De enfermedades y crisis económicas.

a Los textos y exposiciones versaban sobre dos temas de actualidad de temática muy diferente, una epidemia y una crisis financiera, ¿habéis observado expresiones comunes al tratar de ambos temas?

b Ahora puedes comparar ambos textos. ¿Qué expresiones se repiten?

c ¿Qué adjetivos se utilizan en tu lengua para calificar una enfermedad? Y ¿una crisis? ¿Coinciden? ¿Qué verbos acompañan a estos términos?

Observa

Ciertos adjetivos *severa, grave* se utilizan tanto para calificar una enfermedad o una crisis.

También verbos como: *luchar, superar, vencer, afrontar...*

4 Redes.

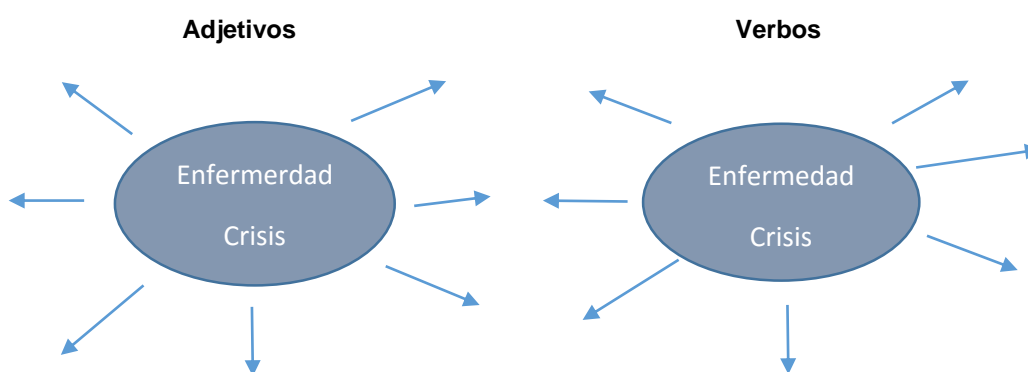
a ¿Sabes que es una colocación?. El diccionario Redes es un diccionario de colocaciones del español. Observa las entradas en este diccionario de *enfermedad* y *crisis*. Marca todos los adjetivos y verbos que coinciden en ambos casos.

b En vuestros grupos de trabajo. Cread una red con todos los adjetivos y verbos comunes que habéis encontrado. Repartidlos y buscad su significado o equivalente de la expresión en alemán.

Colocación

Grupos de palabras que se combinan en una lengua. Pueden coincidir o no en las distintas lenguas.

Sinn machen es una colocación en alemán que corresponde en español a *tener sentido* y no a su traducción literal *hacer sentido*.



La severa crisis griega

1 La crisis griega.

a En parejas. ¿Qué sabéis de la reciente crisis griega? Comenta con tu compañero / -a las informaciones que tenéis sobre esta grave crisis.

b Lee el texto y escribe un breve resumen del mismo que contenga las expresiones subrayadas en él.

c En grupos de 3 comparad vuestros resúmenes y preparad unas notas breves para exponer oralmente su contenido. Una vez más la exposición habrá de contener las expresiones subrayadas.

1. ¿Cuál es la causa de la crisis griega?

La base de la grave crisis griega es una deuda de aproximadamente 320.000 millones de euros que el país no puede pagar. La explicación más simple es que durante años el país ha gastado más dinero del que producía y ha financiado este gasto a través de préstamos.

2. ¿Qué se ha hecho para combatir la crisis?

El primer paquete de ayuda financiera a Grecia fue aprobado por la Unión Europea y el Fondo Monetario Internacional en mayo de 2010. Entonces se pusieron a disposición del gobierno griego 110.000 millones de euros para luchar contra la crisis.

Pronto se hizo evidente que esta cantidad no sería suficiente para lidiar contra la severa crisis, por lo que un segundo rescate elevó la cifra total a 240.000 millones de euros.

En ambos casos, como condición para facilitar el dinero se impusieron una serie de medidas de austeridad, como drásticos recortes del gasto público, mayores impuestos y reformas al sistema de pensiones y el mercado laboral.

3. ¿Cuáles fueron las consecuencias de estas medidas para superar la crisis?

El escenario más temido al inicio de la crisis –una cesación de pagos– empezó a hacerse realidad la noche del 30 de junio de 2015, cuando Grecia no hizo efectivos 1.500 millones de euros adeudados al FMI.

Grecia se convirtió así en el primer país desarrollado en entrar en mora con el FMI. Para afrontar la crisis de sus bancos el gobierno impuso un "corralito financiero" que limitó los retiros bancarios a un máximo de 60 euros diarios.

Y con el dinero a punto de acabarse, Grecia presentó a sus acreedores un nuevo plan de rescate que contemplaba la mayoría de las demandas rechazadas por la población.

5. ¿Cuáles fueron los puntos más conflictivos?

Originalmente, el gobierno griego solicitaba más tiempo para implementar la reforma del sistema de pensiones –una de las principales exigencias de sus acreedores– y pedía mantener excepciones para el cobro del IVA en sus islas, que son uno de los principales destinos turísticos del país.

En estas circunstancias, el entonces primer ministro griego Alexis Tsipras terminó aceptando la mayoría de las condiciones de sus acreedores. Aunque también pidió más para bregar contra la crisis. Además decidió convocar un referéndum y dar voz al pueblo griego.

6. Y entonces, ¿sobre qué votaron los griegos?

El 5 de julio de 2015 se preguntó a los griegos sobre su aceptación o no de las condiciones del rescate propuesto por la Comisión Europea, el FMI y el BCE. El rechazo fue absoluto. Sin embargo, los líderes europeos, empezando por Merkel, insistían en que la pregunta era otra, afirmaban que lo que los griegos debían decidir era si querían que su país siguiera siendo parte del euro o no.

Tras el referéndum, el Gobierno griego solicitó el tercer rescate al Mecanismo Europeo de Estabilidad y presentó una propuesta de reformas tributarias y ajustes al gasto gubernamental, que fue aprobado el 11 de julio de 2015 en el Parlamento Helénico. El 13 de julio, los jefes de Estado y de Gobierno de la zona euro acordaron la puesta en marcha de la negociación del tercer rescate, recurriendo a la amenaza de una salida de Grecia del euro imponiendo condiciones de recortes y reformas mucho más exigentes que las rechazadas en la consulta del 5 de julio.

(Adaptado de *BBC Mundo*)

2 Toma nota.

a Escucha las presentaciones de tus compañeros sobre otro tema de actualidad y toma nota de los aspectos más importantes.

b Compara tus notas con las de otros dos compañeros / -as.

3 De enfermedades y crisis económicas.

a Los textos y exposiciones versaban sobre dos temas de actualidad de temática muy diferente, una epidemia y una crisis financiera, ¿habéis observado expresiones comunes al tratar de ambos temas?

b Ahora puedes comparar ambos textos. ¿Qué expresiones se repiten?

c ¿Qué adjetivos se utilizan en tu lengua para calificar una enfermedad? Y ¿una crisis? ¿Coinciden? ¿Qué verbos acompañan a estos términos?

Observa

Ciertos adjetivos *severa, grave* se utilizan tanto para calificar una enfermedad o una crisis.

También verbos como: *luchar, superar, vencer, afrontar...*

4 Redes.

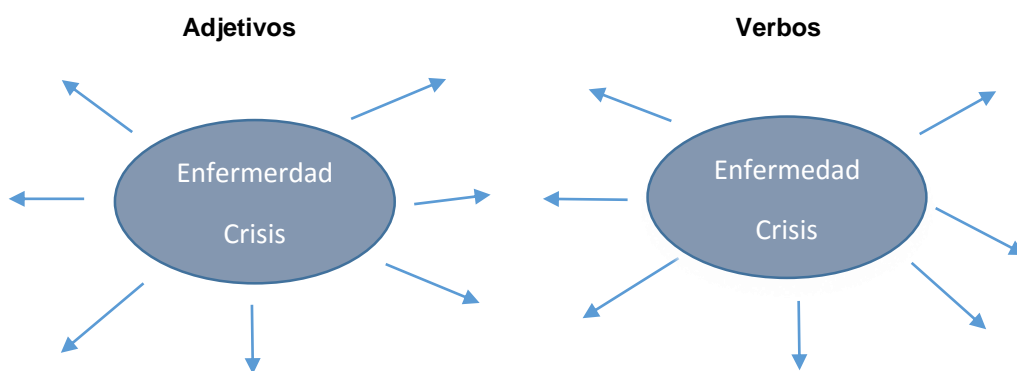
a ¿Sabes que es una colocación?. El diccionario Redes es un diccionario de colocaciones del español. Observa las entradas en este diccionario de *enfermedad* y *crisis*. Marca todos los adjetivos y verbos que coinciden en ambos casos.

b En vuestros grupos de trabajo. Cread una red con todos los adjetivos y verbos comunes que habéis encontrado. Repartidlos y buscad su significado o equivalente de la expresión en alemán.

Colocación

Grupos de palabras que se combinan en una lengua. Pueden coincidir o no en las distintas lenguas.

Sinn machen es una colocación en alemán que corresponde en español a *tener sentido* y no a su traducción literal *hacer sentido*.



7. CONCLUSIONES

Todo el estudio presentado ha girado en torno a la cuestión de cómo mejorar la competencia léxico-semántica de estudiantes universitarios alemanes de EFE en una escuela de negocios.

Hemos partido de las bases teóricas aportadas por la lingüística cognitiva y la semántica de marcos y hemos aceptado la premisa de que una palabra representa una categoría de la experiencia del mundo que tenemos los hablantes, la categorización constituye un proceso mental de organización del pensamiento y la función primera del lenguaje es significar y dar a conocer estas categorías. Esta experiencia constituye un cuerpo coherente de conocimientos, un marco, compartido por una comunidad de hablantes y es dentro de esos marcos donde nuestros mensajes cobran sentido.

Los postulados de la lingüística cognitiva han generado dentro de la didáctica de lenguas extranjeras una nueva metodología en la que la enseñanza del léxico es el eje de la programación de los contenidos. Hablamos del *enfoque léxico* y han sido sus principios los que han guiado el desarrollo de este trabajo.

El enfoque léxico parte de la convicción de que la competencia léxica es la base del desarrollo de las habilidades comunicativas en una lengua extranjera. Por lo tanto, la programación de los cursos debería sustentarse sobre una base léxica y no tanto gramatical o funcional.

La unidad básica de significado en el enfoque léxico ya no es la palabra sino la *unidad léxica* entendida como una secuencia de significado unitario integrada por una o más palabras: expresiones prepositivas, combinaciones sintagmáticas y expresiones lexicalizadas.

El enfoque léxico defiende, lo que podemos denominar, una enseñanza cualitativa del léxico: no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella, a saber: su denotación, es decir, cómo se relaciona con otras palabras que podrían aparecer en ese lugar; cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos.

Por ejemplo, cuando el profesor introduce o quiere repasar una palabra como *dinero*, aunque sea en un nivel inicial, se puede explicar también sus colocaciones, es decir los verbos con los que suele coaparecer: gastar, malgastar, ahorrar, invertir, blanquear..., así como los adjetivos que pueden calificar a este nombre: negro,

contante y sonante, etc. También habría de insistirse en el registro, en los contextos de uso en los que pueden o deben usarse ciertas fórmulas o expresiones institucionalizadas y en el significado contextual y co-textual.

Es obvio que el dominio de una unidad léxica será mayor cuantos más aspectos se conozcan sobre ella, pero tampoco estamos diciendo que proporcionemos toda esta información cada vez que aparece una nueva palabra; lo que pretendemos es ofrecer progresivamente todo ese contenido conceptual de manera que el alumno vaya almacenando el vocabulario a través de significados y relaciones. Así pues, el aprendizaje de una unidad léxica pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación, producción, retención (memoria a corto plazo), fijación (memoria a largo plazo) y reutilización.

El tradicional listado de palabras entendido como lista de vocabulario o como organización de campos semánticos es sustituido por el lexicón, entendido este como un almacén inteligente de unidades léxicas y segmentos léxicos organizados en forma de redes dinámicas que se van ampliando y entretejiendo a medida que se incorporan nuevos conceptos.

La adquisición de léxico es, por tanto, un proceso gradual y cíclico que no difiere del llevado a cabo en la adquisición de la lengua materna, es decir, etiquetamos los conceptos, agrupamos estas etiquetas según la clase a la que pertenecen y construimos redes.

Sin embargo, al aprender una segunda o tercera lengua se tiene ya una experiencia del mundo y un lexicón mental de la lengua materna o las lenguas que se hayan aprendido, estas redes ya entretejidas se pueden aprovechar. Enseñar no es tan solo transmitir contenidos sino enseñar a aprender, como profesores de lengua es nuestra responsabilidad enseñar al alumno a enfrentarse al vocabulario de forma autónoma transmitiendo una serie de estrategias que hagan a los alumnos cuanto más independientes mejor en el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, en la primera clase con alumnos totalmente principiantes a la hora de presentar el género de las palabras en español presentamos los sustantivos terminados en el sufijo *-dad* y *-ción* como femeninos. Podemos dar un paso más y aprovechar sus conocimientos de otras lenguas y la suya propia.

¿Cómo se dice *universidad* en alemán? ¿Qué género tiene?

Universität (fem.)

¿Cómo se dice en inglés?

University

¿Cómo se dice en francés? ¿Qué género tiene?

Université (fem.)

¿Cómo se dice *nacionalidad* en alemán? ¿Qué género tiene?

Nationalität (fem.)

¿Cómo se dice en inglés?

Nationality

¿Cómo se dice en francés? ¿Qué género tiene?

Nationalité (fem.)

Estas simples cuestiones ayudan a tomar conciencia de la correspondencia de ciertos sufijos entre unas lenguas y otras. Todas las palabras alemanas que terminan en *-tät* son femeninas como también lo son las terminadas en *-té* en el francés y dicho sufijo se presenta en español como *-dad* y en muchos sustantivos del inglés provenientes del latín que terminan en *-ty*.

Anunciamos que las correspondencias son mucho más frecuentes entre el español y el francés puesto que se trata de dos lenguas románicas y que se dan más casos en inglés que en alemán puesto que el porcentaje de latinismos es mucho mayor en la primera lengua que en la segunda. Dicho esto tomamos algunos sustantivos en alemán que no provienen del latín y preguntamos a nuestros alumnos cómo creen que se dicen en español.

¿Cómo creéis que se dice *Gesellschaft* o *Freiheit* en español?

Aplicando las estrategias anteriores los alumnos después de reflexionar responden correctamente *sociedad* y *libertad*.

El mismo procedimiento podemos seguir con los sustantivos terminados en *-ción*.

español	alemán	francés	inglés
Información	Information	Information	Information
Definición	Definition	définition	definition

Los sustantivos terminados en el sufijo *-tion* son también femeninos en alemán. La correspondencia es, una vez más, menor en alemán que en las otras lenguas, pero de nuevo los alumnos pueden apelar a su conocimiento de ellas y ante la pregunta de cómo se dice *Verfassung* en español responden correctamente *constitución*.

Estas estrategias sirven también para tomar conciencia de que en el aprendizaje de una lengua extranjera nunca se parte de cero y de que en la mayoría de las ocasiones conocemos mucho más de lo que somos conscientes. Es labor del profesor de lenguas proponer actividades que estimulen el potencial que los alumnos ya poseen y desarrollar estrategias como las que hemos presentado.

En otras ocasiones, por el contrario, la proyección y calco de estructuras de su lengua materna u otras lenguas aprendidas será fuente de errores. Hablamos, en concreto, de los segmentos léxicos que se usan para designar ciertos conceptos y que varían de unas lenguas a otras. Así, los estudiantes alemanes tienden a cometer errores del tipo: *No hace sentido, hacemos vacaciones en Mallorca, hoy tengo cumpleaños*. Provenientes de la traducción literal de las combinaciones propias de su lengua.

El aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua ya que el desconocimiento de estas restricciones combinatorias es lo que separa las producciones de un hablante nativo de otro que no lo es. Como señala V. Salvador (2004) más allá del conocimiento de la gramática y del vocabulario como condición para la generación de combinaciones oracionales más o menos inéditas en una lengua dada, el uso de unas piezas prefabricadas, empaquetadas como lotes de conjunto, que actúan en un repertorio de recursos rutinarios al servicio de distintas tareas comunicativas, constituye sin duda la piedra de toque del dominio de una lengua.

Nosotros hablantes conocemos intuitivamente estas reglas de combinación pero como profesores de lengua hemos de darlas a conocer a nuestros alumnos. Lamentablemente el tratamiento del léxico en los manuales de enseñanza de ELE es en muchos marginal o demasiado supeditado a la gramática o a determinadas funciones y situaciones de lengua y pocos son los que le dedican un tratamiento en sí mismo. Es por ello que en muchas ocasiones habremos de crear nuestros propios materiales para trabajar estos aspectos en el aula. El diccionario Redes y los corpus Corde y Crea pueden ser útiles instrumentos.

En este trabajo hemos querido dar cuenta, a través del corpus propuesto, de cómo explotar estas herramientas y de la relevante información que nos pueden proporcionar. En el apartado de los sinónimos de *dinero* observamos cómo el CORDE y el CREA proporcionaban información sobre la frecuencia de uso, la actualidad de los vocablos, los contextos y el tipo de texto en el que tienden a aparecer y las palabras que los suelen acompañar, esto es, las colocaciones en las que estos términos aparecen. Es verdad que para este último punto podemos servirnos de REDES, pero dicho diccionario no siempre recogerá todos los vocablos que queremos presentar, tal como mostramos con *pasta*, caso en el que, sin embargo, el CREA nos ayudó. No fue necesario con el término *patrimonio*, por ejemplo, que sí estaba recogido en Redes.

Hemos pretendido también mostrar en este trabajo como el MCER puede ser una referencia para el profesor a la hora de calibrar la riqueza y dominio del vocabulario que cada nivel requiere.

El estudio realizado se centra en un determinado contexto de enseñanza, una escuela universitaria de negocios en Alemania en la que el plan de estudios exige

un nivel B2 de lengua tras cursar cinco semestres de español, de modo que los alumnos estén preparados para cursar su sexto semestre de estudios en una universidad de habla castellana.

Esto supone no solo un buen dominio del vocabulario elemental para tratar temas pertinentes para su vida diaria sino un amplio conocimiento del vocabulario relativo a su especialidad y una riqueza que le permita evitar la repetición.

Un modo de evitar la reiteración es la reformulación y el saber nombrar una realidad o experiencia de conocimiento con distintas unidades léxicas, es por ello que dedicamos una apartado a la sinonimia, una de las relaciones entre significados en la que se basan las redes léxicas y por ende también la antonimia. Nuestro principal cometido en ese apartado fue llamar la atención sobre el hecho de que aunque algunas unidades léxicas coincidan en cuanto a su significado, es decir, su contenido semántico, pueden no hacerlo respecto a otros rasgos que definen una unidad léxica, a saber: sintaxis, morfología, pragmática, sociolingüística y por ello, y teniendo en cuenta el nivel de riqueza y dominio del léxico que queremos alcanzar con nuestro grupo meta, no bastará con decir que *acomodado* es un sinónimo de *rico*, o *ruin* de *tacaño*. Habrá que hacer al alumno consciente de que a pesar de su sinonimia los términos no resultan intercambiables y las reglas que rigen el uso de uno u otro término y que son obvias e innatas para el nativo no lo son para el aprendiente. Una vez más para que el profesor de lengua pueda tomar conciencia de lo que para él resulta presumible puede servirse de los corpus mencionados; pero tendrá además que dar a conocer otros aspectos pragmáticos tales como las connotaciones que los distintos sinónimos de un término pueden entrañar y de qué instrumentos se sirve el hablante para transmitir ese valor connotativo, ya sea en ocasiones meramente la sustitución de un término por otro, *es un tacahño*, *es un ruin*, o un cambio de estructura sintagmática tal como recurrir a la sustantivación de un adjetivo calificativo eufórico para darle un valor disfórico “ese tío es un espléndido”.

Tras el análisis de un corpus basado en sinónimos y antónimos y habiendo dado ciertas pautas de cómo presentar y trabajar con las unidades léxicas presentadas, pasamos a tratar el uso de la metáfora en el discurso financiero. Nuestro estudio partió, una vez más, de las bases sentadas por la lingüística cognitiva y, en concreto, de los estudios de Lakoff y Johnson; según los cuales el sistema conceptual humano está estructurado de manera metafórica y que la mente humana es capaz de concebir fenómenos abstractos en virtud de otros concretos y previamente conocidos, haciendo una traslación de sentido, dotando a un concepto abstracto de las características de un ser concreto.

En el corpus se presentó un listado de metáforas clasificadas, por un lado, según la propuesta de los autores anteriormente mencionados y, por otro, según el campo semántico evocado.

El objetivo fue ofrecer un breve análisis del discurso de textos sobre actualidad económica, donde abundan las metáforas terminológicas o de especialidad. Procedimos al análisis de textos informativos, de las fuentes que se anunciaron en su momento, e identificamos y clasificamos las metáforas utilizadas. El listado recogido fue un proceso de identificación del lenguaje metafórico en el discurso de la economía que pretende servir de guía al profesor de EFE para tratar este fenómeno retórico en sus clases y, utilizando los datos aportados, proponer un primer acercamiento de los alumnos a la interpretación de textos de especialidad, labor que en un principio puede resultar bastante compleja. Consideramos que el análisis de este fenómeno de la lengua posibilita una mejora de la competencia comunicativa del estudiante en contextos de especialidad.

El lenguaje metafórico apela a una determinada visión del mundo compartida por una comunidad de cultura y habla. Una lengua impone una determinada organización al pensamiento. El lenguaje permite organizar el pensamiento.

Las metáforas ofrecen una oportunidad para poder comprender la perspectiva bajo la cual se ve el mundo. En ocasiones esas perspectivas son compartidas por las distintas comunidades de habla y, en tal caso, el reconocimiento de estas por parte del estudiante de lengua resultará más claro. El objetivo perseguido en este trabajo ha sido el de ayudar al estudiante, primero, al reconocimiento y, luego, a la interpretación y posterior comparación con su lengua. Si las culturas no se encuentran muy distantes entre sí, es posible que las metáforas sean válidas en el seno de distintas comunidades y, por lo tanto, existirán equivalentes fraseológicos en ambos idiomas.

Tratada la metáfora nos pareció interesante dedicarle una sección al otro fenómeno retórico, el eufemismo, también presente en el discurso que nos ocupa. La actual coyuntura financiera ha propiciado recurrir a fórmulas edulcoradas para referirse a una realidad poco alentadora. Aunque hemos aprendido que el lenguaje periodístico debe evitar subjetividades, esto no siempre sucede, y nuestro breve corpus quiso mostrar como los medios de comunicación se suben a la ola eufemística utilizando términos menos agresivos que otros para cambiar sutilmente el significado del concepto o restar importancia a ciertos problemas. Consideramos que nuestra responsabilidad como lectores y, en nuestro caso, como profesores de español es estar al tanto de tales maniobras del lenguaje para desenmascarar y ayudar a los alumnos a interpretar la realidad que encierran.

Finalmente, tratamos de sintetizar algunos de los aspectos expuestos de manera teórica en forma de secuencias didácticas. Presentamos dos unidades didácticas para ilustrar el modo de trabajar el léxico en el aula de EFE desde la perspectiva del enfoque léxico.

En definitiva, con la realización de este trabajo, hemos constatado que el léxico es un componente esencial para mejorar la competencia comunicativa del estudiante

de lengua extranjera. Puesto que el fin es, en última instancia, lograr la competencia comunicativa en un contexto de especialidad, hemos valorado la importancia de presentar y trabajar el léxico en contexto, además, hemos considerado la relevancia de proporcionar variadas oportunidades para que los alumnos se enfrenten a una unidad léxica y lleguen progresivamente a conocer todos los rasgos que la definen y puedan no solo reconocerlas, sino producirlas correctamente.

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, J. (1994). *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford. Blackwell.
- BARALO, M. (2001). "El léxico no nativo y las reglas de la gramática" en PASTOR CESTERO y SALAZAR GARCÍA (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- BARALO, M. (2005). "La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia" en Revista *CARABELA*, nº 58: 27-48. Madrid. SGEL.
- BARALO, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Múnich.
- BOSQUE, I. (2004). *REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.
- BRIZ, A. (1990). "El proceso de sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo en Español". *Filología Románica*, 7. Editorial Universidad Complutense. Madrid.
- CAGGIULA, S. (s.f.). *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*. Lulu.com [Consulta: 20 de julio de 2015].
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CALVI, M.V., et Al. (2009). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci.
- CASSANY, D.; SANZ, G.; LUNA, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid: Anaya –Instituto Cervantes-MEC.
En:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Consulta: 20 de septiembre de 2015].
- CROFT, W. y CRUSE, A. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- CRUSE, A. (2011). *Meaning in language*. Oxford: Oxford University Press.
- DE LA RIVA, A.G. (2013). "Contra los Eufemismos de Estado". *El País*. Cultura.
- ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- FILLMORE, C. J. (1985). "Frames and semantics of understanding". *Quaderni di Semantica* 6.2: 222-254.

- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). "La subcompetencia léxico-semántica". J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.) Enseñar español como L2 y LE. *Vademécum para la formación de profesores*, 491 – 510.
- HIGUERAS, M. (2004 A). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", *Carabela* 56, 5-25.
- HIGUERAS, M. (2004 B). "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendiente de ELE", Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 / coord. por María Auxiliadora Castillo Carballo, 2005, ISBN 84-472-0882-6, págs. 480-490, Centro Virtual Cervantes.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. (1983). *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK.
- MARS, A. (2012). "No digan recortes, llámenlo amor". *El País*. Sociedad.
- NATTINGER, J. R. y DECARRICO, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- NEWMARK, P. (1995). *Manual de traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RAMACCIOTTI GIORGIO, S. (2012). "La metáfora en el discurso macroeconómico – sentido y expresividad". *Debate Terminológico*. N°8, pp. 65-79.
- SALVADOR, V. (2004). "Fraseología y educación discursiva", *Letras de Hoje*, 135, Brasil, pp. 45-64.
- SALVADOR, V. (2010). "L'eufemisme, entre la retòrica i la política". Dins: Maria J. Marín, et al. (eds.), *Discurs polític i identitats (trans)nacionals*, València, Facultad de Filología de la Universitat de València, pp. 133-169.
- SALVADOR, V. (2011). "Metaphor and style in Catalan", en: Lluís Payrató & Josep M.Cots (eds.), *The Pragmatics of Catalan*, Berlin/Boston: Walter De Gruyter, pp. 309-329.
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London.
- WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus*, Collins Cobuild.